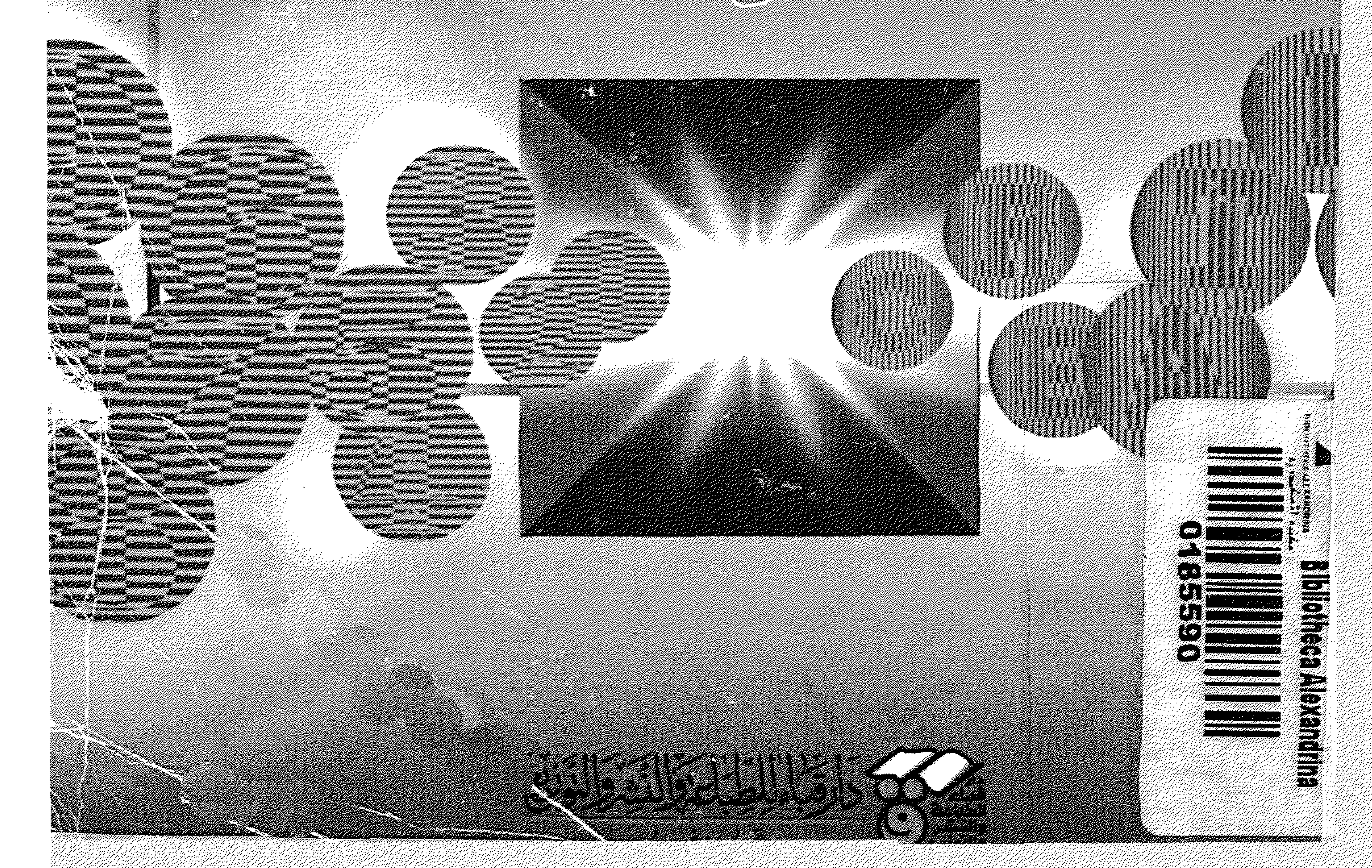
منفستو

الابداع فى التعليم

المحرران

مراد وهبه

منى أبو سنه



دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

منفستو

الإبـداع في التعليـم

الكتـــــاب : منفستو الإبداع فى التعليم

المـــؤلـــف : مراد وهبه   منى أبو سنه

رقـم الإيـداع : ١٦١٣٩ / ١٩٩٩

الترقيم الدولى : I S B N

977-303-212-4

تاريخ النشـــر: ٢٠٠٠م

النـاشـــــر : **دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع (عبده غريب)**

شركة مساهمة مصرية

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون - الدور الأول - شقة ٦

☎ ٢٤٦٢٥٦٢ - فاكس / ٢٤٧٤٠٣٨

التـــوزيع : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)

☎ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ : ١٢٢ (الفجالة)

المـطـابـع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

☎ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧

الإبـــــداع حاجـــتنا العظمى

أما إطلاق سراحه فمردود

إلى النقــد، والنقــد الذاتـــي

جون ديوى

مـدخـــل

هذا الكتاب جملة أبحاث منتقاة من خمس ندوات عقدناها عن الإبداع فى التعليم. ندوة مع المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية فى عام ١٩٨٩ عن "الإبداع والتعليم العام". وأربع ندوات مع معهد جوته بالقاهرة. ندوة عن "الإبداع فى المدرسة" فى عام ١٩٩٠. وأخرى عن قيادات مبدعة فى عالم متغير" فى عام ١٩٩١. وثالثة عن "الإبداع والطفل" فى عام ١٩٩٤. ورابعة عن الإبداع وتطوير كليات التربية" فى عام ١٩٩٥.

وما انتقيناه يشكّل "منفستو" أى "الوثيقة ــ البرنامج". ومعنى ذلك أن المنفستو يمزج بين النظرية والممارسة فى مجال "الإبداع فى التعليم"، ومن ثم يكون لدينا تعريفان للإبداع أحدهما نظرى والآخر إجرائى.

وهذا المنفستو هو ثمرة تعاون بين أكاديميين مصريين وألمان. والغاية من هذا التعاون تحويل التعليم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع. وهو تحويل ضرورى ليس فقط لأن الحضارة الإنسانية هى ثمرة ابتداع التكنيك الزراعى، وإنما أيضاً لأن الألفية الثالثة محكومة بــ "رباعية المستقبل" الإبداع فيها لازم من الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل.

الكونية هى رؤية الكون من خلال الكون بفضل السباحة فى الفضاء، وهى من ثمار الثورة العلمية والتكنولوجية.

والكوكبية لازمة من الكونية، وتعنى رؤية الأرض من خلال الكون فتبدو فى وحدة بدون تقسيمات. ويلزم من ذلك الاعتماد المتبادل بين الأمم والشعوب. وهذه الثلاثية (الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل) تنطوى على تناقضات. التناقض فى الكونية يكمن فى أن الإنسان وهو جزء من كل قادر على رؤية الكل وهو الكون. والتناقض فى الكوكبية يكمن فى أنها مضادة للأصوليات الدينية والهويات الثقافية. والتناقض فى الاعتماد المتبادل يكمن فـــى رفضه للمفهوم

التقليدى السائد عن الاستقلال التام. وإذا كان الإبداع لا يتحقق إلا بفضل التناقض فالإبداع لازم لرفع التناقض الكامن فى الثلاثية فتصبح الثلاثية رباعية.

وفى هذا الإطار يلزم التغيير الجذرى لنسق التعليم. وهذا "المنفستو" مجرد أداة لهذا التغيير.

وأخيراً هذا الكتاب مكون من قسمين: القسم الأول باللغة العربية، والقسم الثانى باللغة الإنجليزية وهو يحتوى فقط على أبحاث المحررين لهذا الكتاب

المحرران

فلسفة الإبداع

فلسفة الإبداع

منطق الإبداع

مــراد وهبـــه

أمر غريب أن تخلو أبحاث القرن التاسع عشر من أية محاولة متسقة لدراسة ظاهرة الإبداع على أسس علمية. بيد أن الغرابة تزول عندما نتجه إلى ديفيد هيوم أعظم الفلاسفة تأثيراً فى النصف الأول من القرن الثامن عشر، فمذهبه الفلسفى مناقض لكل ما يتصل بطبيعة الإبداع العقلى. فنظرية المعرفة، فى رأيه، مسألة فى غاية البساطة. فالمعرفة الإنسانية تبدأ بالانطباعات الحسية من جراء المنبهات الحسية، وتليها إعادة هذه الانطباعات بفضل الذاكرة أو المخيلة. واستناداً إلى هاتين العمليتين ـــ الانطباعات وإعادتها ـــ يمكن تحليل الإدراك والتفكير.

ومع بداية القرن العشرين اتجه علماء النفس إلى دراسة عملية الإبداع. بيد أن هذه الدراسة اقتصرت على الإبداع الفنى. فيرى فرويد أن "مفهوم النشاط النفسى اللاشعورى" قد مهد الطريق إلى دراسة طبيعة الإبداع الشعرى. فقد أدرك أن الإبداع الفنى نتيجة ردة إلى أسلوب الطفل فى التفكير والخبرة. ومن ثم كان للفن دوراً خاصاً عند فرويد من حيث أنه نتاج فرد قادر على معايشة المرحلة الأولى من حياته، وتجسيد خبرات هذه المرحلة فى فنه. واتخذ فرويد من ليوناردو دافنشى نموذجا للتدليل على ما يقول فانتهى إلى أن نتاج الفنان ما هو إلا تماس بين خبرة مفاجئة وذكرى الطفولة. وأسهم يونج فى دراسة عملية الإبداع، وبالأخص العملية الاستطيقية أو الجمالية.

ويعتبر كتاب سبيرمان عن "العقل المبدع" أول كتاب يكشف عن مبدأ الإبداع عامة مستنداً فى ذلك إلى الفن. فثمة مبادئ ثلاثة:

المبدأ الأول هو مبدأ إدراك الخبرة، أى معرفة الإنسان لخبرته الذاتية. ومن شأن هذه المعرفة الذاتية أن تجعلنا على وعى بمشاعرنا. بيد أن ثمة ثغرة فى هذا المبدأ وهى أنه يمنع الذات من مجاوزة ذاتها، إذ أن هذا المبدأ ليس إلا تقريراً للخبرة الذاتية.

والمبدأ الثانى هو مبدأ العلاقات، بمعنى أنه إذا كان لدى الفرد موضوعان ففى امكانه إدراك العلاقة بينهما على أنحاء شتى. بيد أن سبيرمان نفسه كان متشككاً فى النظر إلى هذا المبدأ على أنه مبدأ مبدع بدعوى أنه ينسخ خبرة سابقة.

أما المبدأ الثالث فهو مبدأ المتضايفات بمعنى أنه إذا كان لدى الفرد موضوع وعلاقة ففى امكانه أن يدخل موضوعاً آخر فى علاقة مع هذا الموضوع. ويقول سبيرمان عن هذا المبدأ إنه أقدر المبادئ على الإبداع. وهنا يذكر اختبار المتعارضات وهو عبارة عن قراءة كلمات بصوت عال، وعلى المختبر (بفتح الباء) الاستجابة بكلمة مضادة، فمثلا الخير والطول جوابهما الشر والقصر.

والمسألة هنا أن الكلمة المقروءة تولد الفكرة فى حين أن المضاد يشير إلى العلاقة، والفكرة المتضايفة هنا هى الاستجابة. بيد أن هذا المبدأ، فى نهاية المطاف، ليس إلا تذكراً لخبرة سابقة.

ومهما يكن الأمر فهذه هى مبادئ الإبداع وثغراتها. وفضلا عن هذه الثغرات فان تفسير سبيرمان ـــ للإبداع ـــ قد استند إلى مبادئ علم النفس العام، ولهذا جاءت كلماته الأخيرة من كتابه "العقل المبدع" على النحو التالى: "ثمة تماثل بين دراسة الإبداع وعلم النفس العام. ولهذا فأغلب الظن أن مَنْ لا يتحكم فى أحدهما ليس قادراً على الغوص فى الآخر".

وفى تقديرى أن هذه المبادئ الثلاثة للإبداع يمكن ردها إلى مبدأ " المعطيات الحسية" وهو المبدأ الأساسى للوضعية المنطقية. وهو مبدأ لا يبرر الإبداع لأنه ليس فى الامكان حصر الإبداع فى المعطيات الحسية. وتاريخ العلم شاهد على ما نقول. فالثورات الإبداعية فى الفيزياء ثمرة التدخل بين الذات العارفة والموضوع الفيزيائى.

وعلى أى حال ففى عام ١٩٥٠ وجه جلفورد رسالة إلى الجمعية النفسية الأمريكية أوصى فيها بضرورة المبادرة العلمية فى اختبارات الإبداع. ومن يومها واختبارات الإبداع جاءت كرد فعل ضد اختبارات الذكاء.

فقد ارتأى أصحاب اختبارات الإبداع أن ثمة مغالاة فى مفهوم الذكاء الأمر الذى قد أفضى بعلماء النفس إلى اغفال بحث مواهب الفرد التى لا تقع فى دائرة

الذكاء. وكتاب جتسل وجاكسون عن "الإبداع والذكاء" يستند إلى هذه التفرقة بين الذكاء والإبداع. بيد أن هذه التفرقة من شأنها تعقيد الأمور ذلك أن مفهوم الذكاء نفسه مشكوك فيه، أو بالأدق، هو أسطورة لسببين:

السبب الأول، الجهل بطبيعة الذكاء. والسبب الثانى، أن أى تعريف للذكاء، هو فى الوقت نفسه، تعريف للعقل، فمثلاً، يعرّف بينيه الذكاء بأنه القدرة على التكيف من أجل تحقيق الغاية المطلوبة، ويعرّف ترمان الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد. بيد أن تعريف بينيه أو ترمان يمكن أن يكون تعريفاً للعقل. فلماذا إذن هذه الثنائية؟ وتأسيساً على ذلك ينبغى الاكتفاء بمفهوم العقل ثم محاولة الكشف عن العلاقة بين العقل والإبداع، وليس بين الذكاء والإبداع.

وإذا كان ذلك كذلك فإن مسألة الإبداع لن تكون من مسائل علم النفس بل من مسائل علم المنطق. بيد أن المنطق، وإلى يومنا هذا، قد فشل فى الكشف عن ماهية الإبداع لسببين:

السبب الأول، ثمة قول شائع أن الإبداع ظاهرة نادرة مرتبطة بالعبقرية، والعبقرى المبدع سر غامض، ويرى الكس أوزبورن فى كتابه " المَخيلة التطبيقية" (١٩٥٣) والمعتمد من MIT أن الإبداع لن يكون علماً، بل سيظل، فى جملته، سراً مغلقاً.

السبب الثانى، فى رأى المناطقة، أن مجال العقل هو الحجة، والحجة هى محاولة الإقناع. ولهذا فالحجة تفترض العلم بشىء نريد من الآخر أن يقتنع به.

السبب الثالث، أن المنطق الصورى يؤدى دوراً فى القضاء على الوظيفة المبدعة للعقل استناداً إلى مبدأ عدم التناقض، وهو معيار مطلق للحقيقة، وبالتالى المبدأ الأعلى للعقل. ومعنى ذلك أنه إذا قيل عن نظرية أنها صادقة فالتفكير فى نقيضها ممتنع. وهذا الامتناع مردود إلى الطبيعة الانطولوجية لمنطق أرسطو، لأنه يستند إلى مفهوك "الماهية" أو بالأدق، إلى ما هو دائم وغير متغير. فإذا كان المنطق الصورى فاشلاً فى الكشف عن ماهية الإبداع فيجب البحث عن أساس آخر لبناء منطق الإبداع أو منطق العقل.

في مقدمة كتاب "فلسفة الحق" يقول هيجل: "إن فهم ما هو موجود ـ هذه هى مهمة الفلسفة لأن ما هو موجود هو عقلى .... أن نقر بالعقل كوردة فى صليب الواقع، ومن ثم نستمتع بالحاضر، فهذه هى البصيرة العقلانية التى تصالحنا مع ما هو واقع". ومعنى ذلك أن العقل، عند هيجل، محكوم بالعلاقة الأفقية بين الإنسان والواقع، فى حين أن العلاقة الحقيقية هى العلاقة الرأسية، بمعنى قدرة الإنسان على مجاوزة الواقع، ولهذا فالعقل مزود بمقولتين: مقولة العلاقة، ومقولة المجاوزة. ومن أجل توضيح هاتين المقولتين يجدر الإشارة إلى عبارة هامة لماركس، يقول: "فى نهاية العمل نحصل على نتيجة كانت واردة فى مخيلة العامل منذ البداية". وهكذا ينطوى العمل الإنسانى على مجاوزة الواقع الراهن من أجل تغييره، والتغيير، فى هذه الحالة، يعنى خلق علاقات جديدة.

وفى "الأيديولوجيا الألمانية" يشير ماركس إلى تطور النطق إبتداء من الحاجة إلى الحوار البشرى، ثم يتحدث عن الحيوانات فيقول "حيث تكون العلاقة فهى تكون بالنسبة لى. والحيوان يفتقد هذه العلاقة بين ذاته وشى آخر، إذ هو يفتقد العلاقة. فبالنسبة إلى الحيوان فإن علاقته مع الآخرين ليست واردة كعلاقة".

وتأسيساً على ذلك فإن العقل لا يبدأ من الوقائع من حيث هى، ولكن من الوقائع من حيث علاقتها بالوقائع الأخرى ومن حيث علاقتها بذاتها. ومعنى ذلك أن المعرفة ليست وصفاً للوقائع وإنما هى تأويل لها. بيد أن التأويل ليس محصوراً فى التأمل النظرى وإنما هو مرتبط بالممارسة العملية طالما أن ماهية الإنسان تكمن فى تغيير الواقع. وهكذا يمكن تعريف العقل بأنه "ملكة التأويل العملى المتجاوز". وهذا التعريف يكشف عن علاقة أساسية بين العقل والإبداع إلى الحد الذى يمكن فيه القول بأن العقل مبدع بطبيعته. ومعنى ذلك أن اللحظة التى ينقطع فيها العقل عن الإبداع لن يكون عقلاً.

والآن : ثمة سؤال صعب:

ما الذى يمنع العقل من أن يكون مبدعاً ؟

ثمة عائقان هامان: المحرمات ونظام التعليم.

فالمحرمات الثقافية تمنع الإنسان من ممارسة الفكر الناقد، وهذا الفكر هو مقدمة لازمة لمجاوزة الواقع القائم. وهذا هو السبب فى أن المبدعين هم أولئك الذين ينشدون تغيير أنماط السلوك لكى تلائم الخبرات الجديدة بمعزل عن حكم الأقدمين أو المتسلطين.

أما عن نظام التعليم فأود فى البداية الإشارة إلى الفرق بين ثقافتين: ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع. ونظام التعليم، فى الوطن العربى، يستند إلى ثقافة الذاكرة، فأغلب الامتحانات تتطلب الذاكرة، وعدم الاستعانة بأى كتاب، والاجابات الحاسمة التى تعتمد على مبدأ اليقين.

تبقى بعد ثقافة الإبداع. فمثلاً، عند طرح نظريات اقليدس فليس المهم هذه النظريات، وانما المهم كيفية ابتداع اقليدس لهذه النظريات. ومستقبل الحضارة البشرية مرهون بثقافة الإبداع وليس بثقافة الذاكرة وذلك بسبب علم السيبرنطيقا. فمهمة هذا العلم حذف العمليات الآلية التى تستهلك العقل وتمنعه من الإحساس بمتعة الإبداع. ولهذا فإن هذا العلم سيفضى إلى خلق ملايين من الكتاب والفنانين والعلماء والفلاسفة المبدعين. وفى عبارة موجزة يمكن القول بأن السيبرنطيقا ستكشف عما هو كامن فى العقل الإنسانى، أعنى الإبداع أو "الأصالة العقلية" على حد قول نوربرت وينر فى كتابه "الاستخدام الإنسانى للموجودات البشرية".

فلسفة الإبداع عند مراد وهبه

إبراهيم عيد (*)

"البلد المجهول الذى لم يعبر من وراء حدوده مسافر، يثبط الإرادة، ويجعلنا نؤثر تحمل تلكم المكارة التى نعرفها، على أن ننطلق لغيرها مما لا نعرف عنها شيئاً" .

"هاملت". الفصل الثالث. المشهد الأول شكسبير.

ومراد وهبه من هذا الصنف من المبدعين، الكتابة عنده مسؤلية كبرى، ابحار ضد التيار، يستهدف الخروج من أسر المألوف إلى اللامألوف.

وتاريخ الحضارة، بكل إبداعاته الخلاقة، ليس إلا صراعاً بين المألوف واللامألوف بكل دافعيته الدرامية، وتجلياته التى تناهض الشائع بلوغاً إلى مستقبل يتواصل بغير انتهاء.

ولهذا لم يكن غريباً على مراد وهبه أن يكتب عن الإبداع، وهو الذى بدأ نشاطه الفلسفى بالكتابة عن "المذهب فى فلسفة برجسون"، والمذهب عند كانط، و"قصة الفلسفة "، ومحاورات فلسفية فى موسكو" "ومقالات فلسفية وسياسية".

ورأس وشارك فى عشرات المؤتمرات الدولية التى اتخذت من معاناة الإنسان المعاصر، ومايكتنف وجوده من عقبات تحول دون نزوعه المستقبلى، موضوعات لها. ومن بين المؤتمرات الفلسفية التى رأسها: الفلسفة والحضارة (١٩٧٨)، التسامح الثقافى (١٩٨٢)، الإسلام والحضارة (١٩٧٩)، الشباب والانتلجنسيا والتغير الاجتماعى (١٩٨٣)، وحدة المعرفة (١٩٨٠). الشباب والعنف والدين (١٩٨٣)، جذور الدوجماطيقية (١٩٨٤)، الفلسفة ورجل الشارع (١٩٨٥)، الهوية الثقافية فى الزمان (١٩٨٥).

ويتواصل نشاطه الإبداعى بمجموعات من المؤلفات، وفيها يطرح رؤيته المستقبلية بتشخيص وتجاوز ما هو قائم إلى ما هو قادم: "العنف والمقدس"،

(*) أستاذ مساعد الصحة النفسية، كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

"الأصولية والعلمانية"، "مدخل إلى التنوير"، "مستقبل الأخلاق"، "قصة علم الجمال"، "فلسفة الإبداع".

وكتاب "فلسفة الإبداع" لم يكن نبتاً بغير بذور. فقد بدأت بذوره الجنينية إثر بحث ألقاه فى عام ١٩٧٨ فى المؤتمر الثانى للتربويين العرب ببغداد عنوانه "أسس فلسفية للتربية". وفيه ناقش التضاد بين "ثقافة الذاكرة" و"ثقافة الإبداع".

وفى عام ١٩٨٤ ألقى بحثاً بعنوان "الإبداع" أيديولوجى أم ثقافى"فى المؤتمر العشرين لتجمع الجمعيات الفلسفية المتحدثة باللغة الفرنسية بكوبيك بكندا، وتدور الفكرة المحورية فى هذا البحث على العلاقة العضوية بين الإبداع والمستقبل.

وفى عام ١٩٨٦ كان مراد وهبه المتحدث الرئيسى فى المؤتمر القومى السادس عشر لمركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بالقاهرة، وكان عنوان بحثه "منطق الإبداع". وفى نفس العام تقدم بمشروع بحث عن "الإبداع والتعليم العام"، وافق عليه مجلس الدراسات العليا بجامعة عين شمس فى ١٩٨٦/٦/١٥ على أن يكون هو الباحث الرئيسى. وفى ١٩٨٨/٢/١٠ عين رئيساً للجنة الفلسفة والمنطق بقرار من وزير التعليم. واستمر عطاؤه كرئيس لهذه اللجنة، إلا أن قوى اليمين المحافظ فى وزارة التعليم لم تستطع تحمل عصف أفكاره، فتم استبعاده بتاريخ ١٢/ ٣/ ١٩٨٩، وأسس "سمينار الإبداع" بكلية التربية، جامعة عين شمس.

وفى الفترة من ١٩٩٠ ــ ١٩٩٥ عقد أربع ندوات عن الإبداع: "دور الإبداع فى المدرسة"، "قيادات مبدعة"، "الإبداع والطفل"، "الإبداع وتطوير كليات التربية".

وإثر تعيين منى أبو سنه مديراً لمركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس أصبح "مشروع الإبداع والتعليم العام" هو محور تطوير المركز.

وكتاب "فلسفة الإبداع" ليس إلا صرحاً تنظيرياً لما بدأه مراد وهبه منذ تسعة عشر عاماً.

يعرّف مراد وهبه الإبداع بأنه:

"قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع". وهذا التعريف يستمد مقوماته من حضارة الإنسان.

ــ شواهد من التاريخ الإبداعى لحضارة الإنسان.

ــ جدلية العلاقة بين الإبداع والأيديولوجيا والثقافة.

ــ تجاوز مفاهيم الذكاء والعبقرية ومطلقيه الحقيقة.

ــ تجاوز انغلاق ثقافة الذاكرة إلى انفتاح ثقافة الإبداع.

ــ وأخيراً يقدم رؤية مستقبلية أبعادها: الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل والإبداع فى مواجهة ثلاثية التلقين والتذكر والذكاء.

يتخذ مراد وهبه من تاريخ الحضارة الإنسانية شاهداً على أن الإنسان مبدع بطبيعته. فالحضارة الإنسانية تؤرخ نشأتها بعصر الزراعة، وليس بعصر الصيد. وفى تقديره أن سبب ذلك مردود إلى علاقة الإنسان مع الطبيعة فى كل من هذين العصرين. ففى عصر الصيد كانت هذه العلاقة أفقية، بمعنى تكيف الإنسان مع الطبيعة، أى الخضوع لها، فعلى قدر ما تعطيه الطبيعة يحيا، وقد أعطته الطبيعة الحيوانات ليذبح ويأكل، ثم حدثت "أزمة طعام" بفضل ندرة الحيوانات. وبفضل تكنيك الزراعة نشأت علوم عدة، فمن الأشكال المنتجة فى عملية الغزل نشأت الهندسة، ومن عدد الخيوط التى تنطوى عليها هذه العملية نشأ علم الحساب، ومن الحركة الدائرية التى تنطوى عليها عملية النسج تأسس علم الميكانيكا، واخترعت وسائل المواصلات، وأصبحت العلاقة رأسية بمعنى قدرة الإنسان على تكييف الطبيعة.

ويخلص من عرضه لنشأة الحضارة وتطويرها إلى ثلاث نتائج:

الأولى: أن الإبداع يختزل المسافة الزمنية، فقد استغرقت الإنسانية ما يقرب من أربعة ملايين سنة لكى تنتقل من عصر الصيد إلى عصر الزراعة، فى حين أن الانتقال من عصر الزراعة إلى عصر الصناعة إلى ما بعد الصناعة استغرق ١٤٠٠٠سنة.

الثانية: أن المسيرة الحضارية واجهت فى انتقالها من الأسطورة إلى اللوغوس عقبات، وهذه العقبات لم تكن مقصورة على شعب دون آخر، أو جنس دون آخر. ففى اليونان أعدم سقراط، وفى الأندلس أحرقت مؤلفات ابن رشد، وفى إيطاليا أحرق برونو وحوكم جاليليو، وفى فرنسا طورد فلاسفة التنوير، وفى مصر عقدت المحاكم للشيخ على عبد الرازق وطه حسين.

الثالثة: أن ظاهرة "فائض الطعام" أدت إلى نشأة المجتمع الذى يقوم بضبط هذه الظاهرة. ومن هنا ساد تعريف الإنسان بأنه "حيوان اجتماعى"، أى خاضع لمعايير ثقافة المجتمع. بيد أن هذا الضبط لم يكن ممكناً بغير "محرمات ثقافية"، غير أن هذه المحرمات الثقافية قد أدت إلى كبت الإبداع، ومن ثم بدأ ما يسميه مراد وهبه التوتر بين الإنسان من حيث هو حيوان مبدع، والإنسان من حيث هو حيوان اجتماعى. وهذه الثنائية القطعية فى تعريف الإنسان تعنى أن هناك ثقافتين: ثقافة الذاكرة، تلك التى تستند إلى سلطة الدولة المستمدة من المحرمات الثقافية، وثقافة الإبداع، تلك التى تقوم على حرية الفكر والتسامح، ونفى الايديولوجيا وتجاوز الدوجمات الثقافية.

ولهذا يرى مراد وهبة أن هناك علاقة جدلية بين الإبداع والأيديولوجيا والثقافة. فالوثبات الكيفية التى قطعها الإنسان فى مشواره الحضارى لم يكن لها أن تتحقق بغير أفكار. فليس فى إمكان الإنسان أن يغير الواقع من غير أفكار، أى من غير أيديولوجيا، وتغيير الواقع يعنى مجاوزة وضع قائم Status quo، وهذه المجاوزة ليست ممكنة إلا إذا كان ثمة بديل عن الوضع قائم، وهذا البديل هو وضع قادم Pro quo ، والوضع القادم يمكن أن يقال عنه أيديولوجيا أو رؤية مستقبلية، وإذا تحققت الأيديولوجيا فى الواقع غيرته، وأصبحت حاضراً، أو وضعاً قائماً، أى ثقافة.

غير أن الأيديولوجيا إذا ما تحولت إلى ثقافة متعالية، ومغلقة على ذاتها، ومفارقة لمبدعيها فإنها تتحول إلى دوجما Dogma، وحينما تكون الدوجما ينتفى العلم والإبداع.

يقول مراد وهبه:

ثمة علاقة جدلية بين الإبداع والإيديولوجيا والثقافة، وإذا انتفت هذه العلاقة الجدلية تحجرت الثقافة، وإذا تحجرت الثقافة تمطلقت، أى توهمت أنها مالكة للحقيقة المطلقة، ومن ثم تدخل فى صراع مع الثقافات الأخرى من اجل أبادتها. أما إذا لم تتحجر فإنها تدخل فى حوار مع الثقافات الأخرى، لأن عدم المطلقة تعنى نسبية الثقافة، وهذه النسبية تفضى إلى التسامح، والتسامح شرط للحوار، وتعدد الآراء فيه أمر مشروع (ص٤١).

ولئن كان التسامح شرطاً ضرورياً للإبداع فإن العقل المبدع يحتاج إلى أمرين كيما يقوم بأداء دوره الإبداعى.

الأول: تطهيره من وهمين راسخين هما الذكاء والعبقرية

الثانى : الوصول إلى منطق الإبداع يكون بديلاً عن المنطق الصورى المعوق للإبداع.

الأمـــر الأول:

إن الذكاء منذ بزوغه وحتى يومنا هذا مفهوم سياسى، سُكّ لتبرير سياسة التمييز العنصرى، وتبرير تفوق شعب على آخر، ومن ثم فإذا انتفى التمييز العنصرى انتفى مفهوم الذكاء. أما العبقرية فسر غامض، اعتبرت ملازمة للمرض العقلى كما انتهى إلى ذلك أيزنك.

الأمـــر الثانى:

إن العلوم البينية وثورة الكومبيوتر وقوة المعرفة ظواهر جديدة تنطوى على منطق جديد يمكن تسميته "منطق الإبداع". وقد يبدو أن ثمة تناقضاً فى الحدود بين المنطق والإبداع، بدعوى أن المنطق ينص على القواعد، والإبداع ينص على الخروج على القواعد. بيد أن هذا التناقض يزول بزوال الوهم الدائر على أن الإبداع ظاهرة مرتبطة بالعبقرية، والعبقرية سر غامض، أو أن الإبداع قد يفضى إلى العصاب على نحو ما ذهب فرويد.

تفسير ذلك:

إن الإبداع هو أعدل الأشياء قسمة بين البشر، وأن الإبداع الجماهيرى هو البديل عن إبداع النخبة المتميزة. فالإنسان يولد مزود بعقل فريد، وبخيال خصب يمكنه من التجاوز والنزوع المستقبلى، وبإمكانات وقدرات تتواصل بغير انتهاء، ومن ثم التحقق الخلاق فى الواقع.

وتأسيساً على كل ما سبق يقدم مراد وهبه رؤيته المستقبلية من خلال ما يسميه رباعية المستقبل فى مقابل ثلاثية التخلف.

وتتمثل "رباعية المستقبل" فى: الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل والإبداع. الكونية تعنى إمكان تكوين رؤية علمية عن الكون استناداً إلى الثورة العلمية والتكنولوجية. فقد أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الكون من خلال الكون، وذلك بفضل غزو الفضاء، وكان من قبل ذلك يرى الكون من خلال الأرض. كما أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الأرض من خلال الكون، فتبدو له وكأنها وحدة بلا تقسيمات. الأمر الذى يلزم منه الاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم. ومن شأن ذلك أن يفضى إلى استحالة حل أية مشكلة إقليمية إلا فى الإطار الكوكبى، واستحالة حل أية مشكلة كوكبية بدون الإطار الإقليمى. ولهذا فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحاً لمواجهة هذه الظواهر. ومن هنا ضرورة الإبداع للكشف عن حلول جديدة.

وتتحدد ثلاثية التخلف فى التلقين والتذكر والذكاء، وهى ثلاثية ليست صالحة فى إطار رباعية المستقبل. وإذا كانت هذه الرباعية لا تستقيم إلا بالإبداع كان لزاماً علينا تأسيس نسق تعليمى جديد يقوم على الإبداع وليس على الذكاء، وبالتالى لا يقوم على التلقين.

وهنا أطرح ثلاثة أسئلة.

السؤال الأول:

يدور حول ثنائية ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع وحول أن تاريخ الحضارة شاهد على التوتر بين الثقافتين.

وسؤالى: هل يمكن افتراض أن ثمة علاقة جدلية بينهما من شأنها أن تولد ائتلافات جديدة تؤدى إلى تغيرات كيفية على طريق التقدم والصيرورة ؟.

السؤال الثانى:

يدور حول معنى الكوكبية والكونية والاعتماد المتبادل، وهذه الظواهر تموج بالحركات اللاعقلانية والتعصبية والدوجماطيقية (ص ٤٢). ولهذا فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحاً لمواجهة هذه الحركات. **وسؤالى:** هل تلاشى المسافات بين البشر يعنى تلاشى الخصوصيات الثقافية؟ وأليست الأضداد فى عالم اليوم مصدراً خصباً للإبداع؟ وهل من الممكن تصور كتلة بشرية تمتد فوق سطح الكرة الأرضية تمثل فكراً واحداً ورؤية واحدة؟

فى رأيى أن هذا معناه انتفاء الصراع بين الأضداد الذى من شأنه افراز ائتلافات جديدة فى طريق التقدم والصيرورة.

ثم إن قول مراد وهبه باستحالة حل أية مشكلة إلا فى الإطار الكوكبى، واستحالة حل أية مشكلة كوكبية بدون الإطار الإقليمى يجعلنا نتساءل عما يكون ذلك الإطار الكوكبى ولا سيما ونحن نعيش فى عالم اختل توازنه، وأصبح عالما أحادى القطب تتربع على عرشه قوة واحدة ومهيمنة.

السؤال الثالث:

يدور حول إشكالية الربط بين العبقرية والجنون لدى علماء النفس فهل يمكن افتراض أن المبدع هو الكائن الوحيد القادر على تحمل تناقضات نفسه؟

ففى بحث لكاتب هذا البحث عن الإبداع والاغتراب افترض أن هناك حركة جدلية من الذهاب والمجئ، بين الداخل والخارج لا يشعر بها إلا المبدع نفسه، وهذه الحركة يصعب بل يستحيل قياسها، لأنها قائمة فى وعى المبدع، ومتأصلة بتفاعله

العميق مع واقعة، ذلك أن الواقع ـــ أيا كانت ظروفه ـــ يفرز الأفكار والإبداعات الخلاقة، التى هى اجتماعية، يصوغه ويحدد معالمه تفاعل المبدع مع واقعة و"حضوره" فى مواجهة" ما هو كائن" لبلوغ" ما ينبغى أن يكون".

ومن هنا كانت روائع دستيفسكى وتولستوى، وواقعية جوركى، وحكمة وشاعرية المتنبى، وأصالة ميكل أنجلو، وتفرد دافنشى، وأصالة مصرية محمود مختار.

الإبداع كمفهوم ابستمولوجى

منى أبو سنه

الغاية المنشودة من هذا البحث إعادة النظر فى تناول مفهوم الإبداع إذا أردنا تطويراً فعالاً لكليات التربية. ومن أجل تحقيق هذه الغاية يلزم إعادة النظر فى العلاقة بين الإبداع والذكاء. فهذه العلاقة مازالت فى حالة فوضى فكرية. وفى تقديرى أن هذه الفوضى مردودة إلى أن هذه العلاقة مطروحة فى الإطار السيكولوجى ليس إلا.

والسؤال إذن:

هل من المشروع تناول الإبداع باعتباره أحد منتجات الذكاء القابل للقياس الكمى فى ضوء علم النفس السلوكى ونظريات القياس النفسى؟

وفى صياغة أخرى نتساءل: إذا اتفقنا مع مراد وهبة على تعريفه للإبداع بأنه "قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع" فهل السيكلوجيا، فى هذه الحالة، تكون صالحة للكشف عن أبعاد هذا التعريف؟

فى تقديرى أن القياس النفسى غير صالح لتحويل هذا التعريف الفلسفى للإبداع إلى تعريف إجرائى يسمح لنا بعد ذلك بتأسيس استبيان لقياس الإبداع لأن "تغيير الواقع" كعنصر جوهرى فى العملية الإبداعية هو تغيير فى الكيف وليس فى الكم، لأنه تغيير يمس الواقع الاجتماعى فى حده الأدنى، والواقع الحضارى فى حده الأقصى.

فأبحاث الإبداع حتى الآن تنطلق من مجالين هما: مجال علم النفس ومجال العلوم الاجتماعية، بل إنها تنطلق على وجه التحديد من آراء ثرستون وشتين وكرتشفليد وولسن وسبيرمان وجيلفورد وتورنس. فثرستون يقرر أنه ليس من المهم حكم المجتمع على فكرة بأنها جديدة وإنما نقول عن فكرة إنها مبدعة عندما ينتهى المفكر إلى جديد بالنسبة إلى نفسه. وعلى الضد من ثرستون شتين الذى يقرر أنه ينبغى تعريف الإبداع فى إطار الثقافة التى ينشأ فيها الإبداع. فالجدة هنا تعنى أن المنتج المبدع لم يكن موجوداً فيما مضى فى نفس الشكل. ويعتقد شتين كذلك أن

تكون مبدعاً معناه أن العمل الجديد لابد للجماعة أن تقرر أنه مقبول أو مفيد. وقد عرف كرتشفيلد وولسن الإبداع بأنه مضاد للمسايرة، ومعنى ذلك أن الإبداع ينظر إليه على أنه مساهم فى الأفكار الأصيلة. أما سبيرمان فقد ارتأى أن التفكير الإبداعى إبداع علاقات. وأما ريبو فقد ركز على أن التفكير بالمماثلة by analogy هو جوهر التفكير الإبداعى، وأن هذه العملية تأتى بتركيبات جديدة وغير متوقعة.

أما جيلفورد فقد تصور الإبداع فى حدود القدرات العقلية الكامنة فى المنتج المبدع، وأن التفكير الإبداعى محصور فى التفكير الافتراقى وسماته الحساسية المرهفة تجاه المشاكل، والقدرة على مراجعة التعريفات وتغييرها. وهذه القدرة من شأنها أحداث تحولات فى التفكير، وفى مراجعة التأويلات، والتحرر من الجمود من أجل استنباط الحلول الفريدة. ولهذا يفرق جيلفورد بين نوعين من التفكير: التفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى. التفكير الاتفاقى convergent يدفعنا إلى إجابة محددة عندما تعطى لنا الوقائع، وهو يقاس باختبارات الذكاء. أما التفكير الافتراقى divergent فهو القدرة على رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين. وقد كان الفضل فى اكتشاف هذين النوعين من التفكير إلى هدسون. النوع الأول يقاس باختبار الذكاء والثانى يقاس باختبار الإبداع. ويحصل الاتفاقيون فى اختبارات الذكاء على نسبة أعلى من النسبة التى يحصلون عليها فى اختبارات الإبداع والعكس بالعكس. وقد اكتشفت هدسون أن الاتفاقيين يتخصصون فى العلوم والكلاسيكيات، أما الافتراقيون فيتخصصون فى التاريخ واللغات الحديثة.

وأشهر اختبارات الإبداع هو اختبار تورنس ويقيس أربعة معايير:

١ ــ الطلاقة fluency وهى إنتاج أكبر عدد من الأفكار.

٢ ــ المرونة flexibility وهى القدرة على إنتاج أفكار متنوعة.

٣ ــ الإنماء elaboration وهو تطوير الأفكار.

٤ ــ الأصالة originality وهى إنتاج أفكار غير واضحة.

والتفكير الإبداعى عند تورنس عبارة عن عملية نمارسها للكشف عن الصعوبات، والمشكلات، والتغير فى المعلومات، والتخمينات، وتكوين الفروض، وتقييم التخمينات والفروض واختبارها، وأخيراً توصيل النتائج إلى الآخرين.

والتناقض الكامن فى كل من هذه التعريفات هو على النحو التالى:

إن أغلب التعريفات متفقة إلى حد بعيد على أن جوهر الإبداع هو المنتج الجديد استناداً إلى التفكير الناقد (التفكير الإفتراقى) ابتداء من القدرة على تكوين علاقات جديدة بين الأشياء وتكوين البدائل وحل المشكلات بأسلوب جديد دون الاعتماد على التذكر.

وكل هذه التعريفات تعتمد على مفهوم الذكاء ومايلازمه من اختبارات. ومعظـــم عـــلماء النفـــس تحاشـــوا التســـاؤل عن مفهوم الذكاء. وعندما أراد هوارد جاردنر تحدى مفهوم الذكاء فى عام ١٩٨٧ اقترح نظرية تعدد الذكاء Multiple intelligences. وتأسيساً على ذلك أصبح الإبداع مرتبط بالعبقرية كحد أعلى وبالقدرات العليا كحد أدنى.

وثمة تناقض آخر كامن فى التعريفات السابقة وهى أنها ملتزمة بالوضع القائم مع ادعائها بأن الإبداع يفترق عن الواقع القائم وذلك بتقديم بدائل جديدة. فتعريف جيلفورد للإبداع هو أنه نوع من التفكير يتميز بالقدرة على رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة للموقف الراهن، أى للعلاقات القائمة والتى هى بحكم طبيعتها ليست علاقات جديدة بل قديمة. ويصبح دور التفكير الإبداعى، فى هذه الحالة، مجرد وصف للعلاقات القائمة دون مجاوزتها، أو بالأولى دون تغييرها.

وسبب ذلك أن كل هذه النظريات هى وصفية على الرغم من ادعائها بأنها تستند إلى التأويل والتفكير الناقد كمكونات جوهرية للإبداع، إلا أنها تتجاهل فاعلية التأويل فى تغيير الواقع. ولهذا تحذف هذه النظريات المستقبل وتحصر نفسها فى الحاضر الذى هو عبارة عن تذكر خبرات ماضوية.

ولهذا فإن معظم تعريفات الإبداع محصورة فى تذكر الخبرات السابقة. ومبدأ تكوين علاقات جديدة يستند إلى معطيات حسية يستجيب لها العقل الإنسانى وذلك بإعادة ترتيبها فى نظام جديد دون مجاوزة المعطيات القائمة إلى معطيات جديدة. وكل هذه التعريفات تستند إلى ثقافة الذاكرة، على حد قول مراد وهبه فى بحثه بعنوان " منطق الإبداع" الذى ألقاه فى المؤتمر القومى السادس عشر الذى نظمه مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية فى عام ١٩٨٦.

خلاصة القول أن حصر الإبداع فى المجال السيكولوجى يفضى بنا إلى إشكاليات أى إلى تناقضات ليس فى الإمكان رفعها إلا بالوثوب إلى ما وراء السيكولوجيا. وما وراء السيكولوجيا ليس إلا الابستمولوجيا، أى نظرية المعرفة.

وقد مرت نظرية المعرفة بمراحل ثلاث:

المرحلة الأولى تنظر إلى المعرفة على أنها واقعة. وفى هذا الاطار تأسست الواقعية المفارقة لأفلاطون، والصور المحايثة لأرسطو، والتصورات القبلية لكانط. وهذه النظريات الثلاث مسايرة للقول بأن الفكر العلمى يحتوى على حقائق محددة ونهائية.

ثم بزغت المرحلة الثانية التى تنظر إلى المعرفة على أنها عملية Process أو مسار. وسبب ذلك مردود إلى فلسفة العلم. ولهذا كان السؤال الرئيسى: ما هو القانون الذى يحكم المعرفة كعملية؟ الجواب عن هذا السؤال يستلزم إثارة قضية العلاقة بين المعرفة والصدق، وكان السؤال: هل المعرفة كعملية تعنى نسبية الصدق. ولما كان الصدق من موضوعات المنطق الأساسية فقد ارتبطت نظرية المعرفة بالمنطق. ومع نشأة المنطق الرياضى أصبح من اللازم الربط بين نظرية المعرفة والرياضة والمنطق.

ومن ثم بزغت المرحلة الثالثة التى تجاوزت المرحلة الأولى التى تلتقى بالمعرفة كواقعة، بل تجاوزت المرحلة الثانية التى تقتصر على الربط بين المعرفة والصدق، وانتهت إلى البحث فى النتائج التى تنتهى إليها العلوم، وهى نتائج تنطوى على إبداع وعلى تغيير الواقع حيث أصبحت التكنولوجيا فى علاقة عضوية مع العلوم النظرية سواء كانت طبيعية أو رياضية. ومن ثم كان لزاماً على الباحثين فى الإبداع الالتفات إلى عنصر "تغيير الواقع" كعنصر ملازم. وهنا تكمن أهمية "مدرسة مراد وهبه فى الإبداع"، إذ الإبداع فيها هو مفهوم فلسفى حضارى من حيث تعريفها للعقل بأنه المجاوز للواقع بالممارسة أو بالبركسيس practico transcendental praxis . ومجاوزة الواقع ليست ممكنة إلا بفضل التناقض الذى يكمن فى الواقع ويحاول العقل رفعه بالبركسيس فيحدث واقعاً جديداً.

وحيث أن التناقض يكمن فى الإشكالية وليس فى المشكلة فلا نقول حل المشكلة إبداعياً بل نقول حل الإشكالية إبداعياً .

ولذلك فان السيكلوجيين يجانبهم الصواب عندما يركزون على حل المشكلة باعتباره يمثل مسار الإبداع. ذلك أن حل المشكلة يخلو من الإبداع لأن الحل، فى هذه الحالة، يأتى تقليديا. ومن ثم عجز الباحثون الأوربيون عن تعريف الإبداع تعريفاً إيجابياً إذ اكتفوا بتعريفه بالسلب وهو أنه ليس التفكير الاتفاقى. ولهذا فانهم عندما يؤلفون بين التفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى فإنهن يغلبون التفكير الاتفاقى لأنه يشير إلى "الذاكرة" أو ما يسمى بتجميع المعلومات. ومن هنا هم يفكرون فى إطار الأهداف التعليمية كما حددها بنجامين بلوم حيث التركيز على التحليل والتركيب كعنصرين أساسيين فيما يزعم أنه المسار الإبداعى فى حين أنهما فى الأصل عنصران هامان فى مسار الذكاء، وبالتالى يرتد الإبداع إلى الذكاء.

ومدرسة وهبه ترفض رد الإبداع إلى الذكاء، لأن الذكاء فى حقيقته محصور فى تذكر معلومات من أجل التكيف مع الواقع. وإذا كان ما يميز الإنسان عن الحيوان هو قدرته على تغيير الواقع، فالذكاء إذن لا يصلح استخدامه فى مجال الإنسان، وبالتالى ينبغى حذفه، ويبقى الإبداع كمحدد للعقل. وإذا كانت كليات التربية تنشد تخريج معلم مبدع فعليها أن تأخذ بهذا التحديد للإبداع وتنطلق بعد ذلك فى تغيير نسقها التربوى أو نسقها التعليمى. بيد أن هذا التغيير يستلزم جسارة فى إعمال العقل من غير معونة السلف المقيد لهذه الجسارة لأننا نضفى على هذا السلف قدسية يمتنع معها نقده.

البيولوجيا والإبداع

محمد عبد الحميد شاهين (*)

الإبداع من الوجهة الفلسفية هو الجدة وإعمال العقل فى ارتياد آفاق جديدة قـــادرة علـــى تغيير الواقع. الإبداع تجديد ولكن لما هو قائم. وذلك بتعديل مساره أو تغيير مضمونه.

لقد سيطرت على البيولوجيا مجموعة من الاتجاهات خلال مراحل تطورها التى شملت مرحلة الدراسات الوصفية والتصنيفية ثم مرحلة الدراسات التشريحية والفسيولوجية ثم مرحلة دراسة سلوك الكائن الحى كعضو فى جماعة. وهذه المراحل متداخلة ومتشابكة حيث أنها ليست مراحل تاريخية محددة، وحيث أن الدراسة المجدية للكائنات الحية لا يمكن أن تركز على جانب واحد، وإنما تتناول الجوانب جميعاً بما يكشف عن علاقات جديدة وتلقى الضوء على سلوك الكائن الحى كفرد له خصائصه وعضو فى جماعة تضمه وإياها علاقات متباينة تحدد حاضر الفرد والجماعة ومستقبلهما.

شهدت العقود الثلاثة الماضية طفرة هائلة فى مجال العلوم البيولوجية والتقنيات الحيوية وتطبيقاتها، مما يسمح بالقول بأن القرن الحادى والعشرين سيكون إلى حد بعيد عصر علوم الحياة والتكنولوجيا الحيوية حيث أنه من المتوقع لهذه التطبيقات أن يكـــون لها تـــأثير اقتصادى واجتماعى على كافة أوجه الحياة وفى كل المجتمعات .

ويرجع الفضل لهذا التقدم الهائل فى العلوم البيولوجية إلى الأسلوب العلمى الذى يعتمد على الدليل والبرهان ويستخدم قواعد المنطق ثم يفرض الفروض ويختبر مدى سلامتها بالملاحظة الواعية والتجربة الحاسمة. وهو بعد ذلك ينظر إلى الحقائق التى وصل إليها نظرة مرنة فهو يجعل اختبار الحقيقة والقدرة على التفسير والتنبؤ ركناً أساسياً من أركانه.

(*) أستاذ بقسم العلوم البيولوجية، كلية التربية – جامعة عين شمس.

تطور أهداف تدريس البيولوجيا

أهم ما يلفت النظر فى أهداف تدريس البيولوجيا واتجاهاته الحديثة هو تطور أهدافه من دراسة الخصائص والتقسيمات إلى إدراك العلاقات وكشف أسرار الحياة، ومن الرؤية الآنية إلى الرؤية المستقبلية، ومن التلقين إلى تعليم الذات،ومن السلبية إلى الإيجابية، ومن التذكر إلى الإبداع وتعديل السلوك. هذا بالإضافة إلى المزاوجة بين الدراسة النظرية والجوانب التطبيقية واتخاذ البيئة معملاً كبيراً، والاتجاه نحو التكامل دون إهمال التمايز.

إن الهدف العام المتفق عليه فى تدريس العلوم البيولوجية فى الجامعة هو تأهيل الطالب وتزويده بالمعلومات والقدرات والمهارات العلمية لكى يشارك فى خطط وبرامج التنمية بمستوياتها المختلفة سواء فى البحث العلمى أو العمل الميدانى فى مجال تخصصه. ومهما بذلنا من جهود لتحقيق هذا الهدف فانه بدون العمل على تدريب الطالب الجامعى على التعليم الذاتى كى يمضى فى طريقه بعد التخرج ويستزيد من العلم كل يوم بمعرفته الشخصية، يكون ذلك إهداراً للجهد والوقت والنفقات. وإذا سلمنا بذلك الهدف العام فيجب الاتفاق على الأهداف الإجرائية المحددة التى ترشدنا إلى المحتوى والطرائق المتبعة فى التدريس.

ويمكن تلخيص أهم أهداف تدريس العلوم البيولوجية فى الآتى:

مساعدة الطلاب على اكتساب الحقائق والمفاهيم والمبادئ البيولوجية الأساسية، ومساعدتهم على اكتساب المهارات الأساسية، وعلى استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير والعمل على تنمية قدراتهم الإبداعية. هذا بالإضافة إلى أننا نضع فى اعتبارنا ضرورة دراسة البيولوجيا كعامل من العوامل المحددة لمستقبل الثقافة البشرية بوصفها دعامة أساسية من دعامات الثقافة العامة التى ينبغى أن يتزود بها كل معلم مهما كان تخصصه كى يستطيع أن يواجه الحياة بعد تخرجه وحتى يفهم نفسه ومحيطه الحيوى، وحتى لا يتعرض لأخطار الجهل القاتل بأمور تمس حياته فى الصميم وتحدد مستقبله ومستقبل أبنائه وأحفاده من بعده.

المعـوقـات:

ولكن ما هى المعوقات التى تحول دون تحقيق هذه الأهداف بالصورة المثلى. إن نظرة سريعة على واقعنا التعليمى فى الجامعات تظهر بوضوح وجود معوقات لا تخص تدريس البيولوجيا فقط بل تنسحب على باقى العلوم. لذلك سأعرض بإيجاز لهذه المعوقات مع التركيز على العلوم البيولوجية.

أولاً: المكتبة والمعمل:

بالرغم من محاولة تحويل التعليم من التلقين إلى الإبداع إلا أنه فى هذا الواقع المتطور يسقط الاهتمام بعنصرين أساسيين يعتبران حجر الزاوية فى تحويل الطالب من الاعتماد على عملية التلقين إلى ممارسة الإبداع. من المتفق عليه أنه بدون المكتبة والمعمل سيكون من الصعب خلق الطالب المبدع الذى نهدف إلى تكوينه.

١ ــ إن البناء الثقافى للإنسان ومساعدته على التحرر الفكرى والإبداع يبدأ منذ الصغر. إن عادة القراءة مكتسبة فينبغى تنميتها لنتفادى ظهور جيل من المعوقين ثقافيا. إن المكتبة لا تقل أهمية عن المعمل أو قاعة الدرس، فهى العقل الذى يضخ المعرفة ويلاحق العصر. وهنا اقترح عمل بحث عن العلاقة بين الطالب والمكتبة فى الجامعة على وجه العموم وفى كليات إعداد المعلم على وجه الخصوص.

٢ ــ نحن فى حاجة إلى النظام الذى يعد الفرد ليكون متسائلاً ناقداً، لا يقبل كل ما يقال له بدون أن يناقشه ويقتنع به، وإلى النظام الذى يطرح من الأسئلة أكثر مما يجيب عنها، وإلى النظام الذى يعتمد على التعليم الذاتى لا على التلقين، وإلى النظام الذى يعوّد التلاميذ منذ بداية تعلمهم على البحث فى المراجع وجمع المعلومات من مصادرها، وإلى النظام الذى يدرب التلاميذ على التردد على المكتبات. بهذا الأسلوب تنضج شخصية الطلاب وتتسع معرفتهم وتصبح مصادر المعرفة هى العالم المحيط بهم وليست هى الكتاب المقرر. بهذا الأسلوب ينمو التفكير الإبداعى.

من أهم المشاكل التى تواجهنا فى تدريس البيولوجيا فى جامعاتنا وجود عدد محدود جداً من الكتب المؤلفة أو المترجمة. نحن فى حاجة إلى ترجمة الكثير مما هو ضرورى فى أساليب العلوم البيولوجية ثم أيضاً نحن مطالبون بالتأليف فى هذا المجال. لذلك أرى ضرورة مناقشة قضية التأليف والترجمة فى مجال العلوم البيولوجية على مستوى الأقسام البيولوجية فى كل الجامعات على وجه العموم وفى كليات إعداد المعلم على وجه الخصوص.

٣ ـ المعمل، والمقصود بالمعمل التجريب، أى أن يجرى الطالب التجارب بنفسه. وإذا كان هذا العنصر متوافراً فى الكليات العملية بدرجة جيدة إلا أنه فى كليات إعداد المعلم الإقليمية لا يصل إلى الدرجة المنشودة. وإذا تركنا الجامعة وألقينا نظرة على المدارس لن نجد دوراً للمعمل فيها. ومن غير المعقول أن نتوقع أن تنتج لنا المدارس الثانوية عقولاً قادرة على الإبداع فى البيولوجيا والفيزياء والكيمياء، إذا كان التلميذ قد تعلم هذه المقررات دون أن يدخل المعمل ويجرى بعض التجارب بنفسه.

ثانياً : افتقاد القدوة والمثل الأعلى فى نظر الطلاب:

لقد استمدت معظم الأجيال الحالية والسابقة مثلها الأعلى من المدرسة والجامعة، وكان المعلمون والأساتذة هم القدوة الصالحة التى اقتدوا بها. ترى من أى مصدر يستمد طلاب وشباب اليوم مثلهم الأعلى، وبأى نوع من الناس يقتدون بعد ما فقدت الجامعة دورها التربوى، وبعد ما تصدعت العلاقة بين الطالب والأستاذ، وانهارت الثقة فى بعض القيادات من فرط التناقض بين الأقوال والواقع؟.

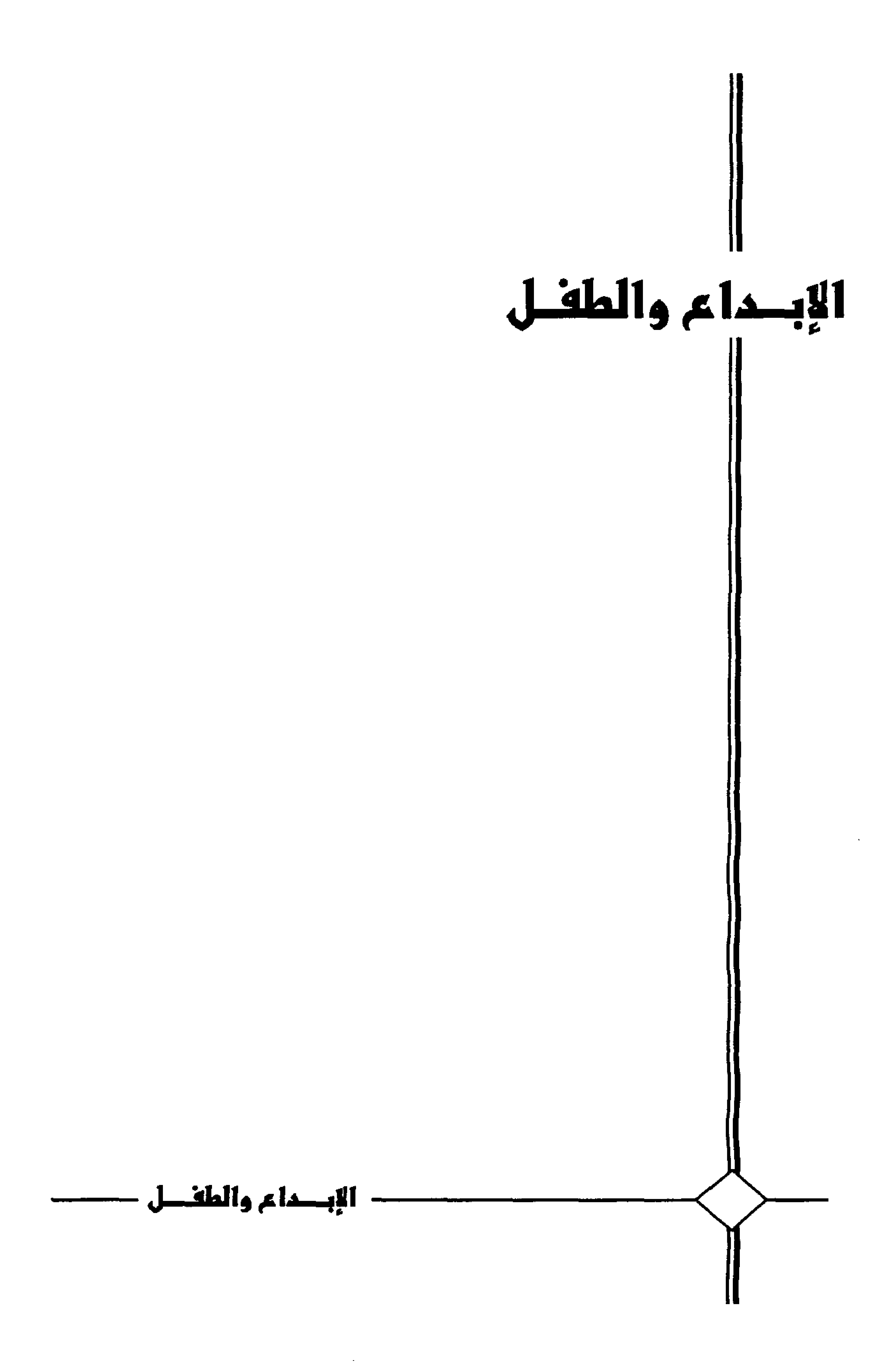
ثالثاً: الحرية الأكاديمية وحدودها:

الطفل قبل ولادته يكون جزءً من الأم، وما عملية الولادة وقطع الحبل السرى إلا الخطوة الأولى فى طريق استقلاله وحريته. وعملية التربية قد تعظم من قدرته على الحب والإبداع وعلى التفكير الحر المستقل، وقد تصيب هذه القدرات فى مقتل فتؤدى إلى عجز عن الحب وعن التفكير الحر المستقل وعن الإبداع.

يجب أن يسود فى مجتمعنا الجامعى مسلمة تقول بأن الحقيقة ليست حكراً على طرف دون آخر، وأن العلاقة التى تربط كافة الأطراف هى علاقة تبادلية، وأنه ليست هناك أوان ممتلئة لنهايتها وأوان فارغة تماماً، وأن الحقيقة يتم الوصول إليها بضمان حق كل أطراف العلاقة فى التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم بحرية، وأن الازدهار فى العلاقات الإنسانية داخل الحرم الجامعى لا يمكن أن يحدث إلا فى إطار من الاحترام والتقدير والندية بين كافة الأطراف. بهذا الأسلوب ننتج عقولاً ناضجة وشخصيات مستقلة إيجابية تميل إلى التسامح ولديها قدرة أكبر على الإبداع وعلى العمل المنتج، ولديها ميل إلى المبادرة والمخاطرة، وتتسم بالشجاعة والصراحة والصدق والشعور بالمسئولية والثقة بالنفس.

رابعاً: الحاجة إلى تربية ثقافية وبيولوجية:

إننا نعانى من نقص كبير فى المعرفة العلمية والثقافية بين المتعلمين وكوادر هيئات التدريس بالجامعات. إن التطور المفزع فى مجال العلوم البيولوجية يتطلب الإدراك لمنجزات الثورة البيولوجية. وبدلاً من أن نسخر من ذوى الرؤى المستقبلية ينبغى أن نشجع الطلاب على التأمل الحر. نحن فى حاجة إلى مناقشة التطورات الهائلة الحادثة وتأثيرها الحالى والمتوقع على فكر الإنسان. يجب ألا ننتظر إلى أن تتحقق أحلام العلماء وتصبح واقعاً ملموساً ثم نفكر فى مناقشتها وتجنب أخطارها.


الإبداع والطفل
الإبداع والطفل

فلسفة الطفولة

مراد وهبه

إن تحديد سيكلوجيا الطفولة مهمة شاقة. فقد أمضى جان بياجيه ما يقرب من أربعين عاماً فى دراسة "فكر الطفل الصغير" وهو عنوان الفصل الثانى من كتابه "ستة أبحاث سيكلوجية". ومع ذلك يقر بأنه لم يكن فى إمكانه تغطية هذا المجال برمته. وأنا أعتقد أن سبب ذلك مردود إلى أن الطفولة لم تدرس دراسة سيكلوجية منظمة إلا ابتداء من النصف الثانى من القرن الثامن عشر من أجل تأسيس نظم جديدة للتربية تحترم خصائص الطفولة. ثم توقفت هذه الدراسة فى النصف الأول من القرن التاسع عشر حتى استؤنفت بدراسات تين فى فرنسا عام ١٨٧٦، وداروين فى إنجلترا عام ١٨٧٧. غير أن الدراسات التى تناولت سيكولوجيا الطفولة من جميع نواحيها لم تتسع دائرتها إلا فى القرن العشرين، وعندئذ تأسس علم نفس الطفل، ومن أبرز مؤسسيه جان بياجيه وهنرى فالون. فكل منهما له عدة مؤلفات عن الطفل، وكل منهما يقف ضد الآخر. فقد ناقش فالون آراء بياجيه عن الطفل فى كتابه "تكوين الرمزعند الطفل" عام ١٩٤٥. وفى يونيو ١٩٤٦ نشرت مجلة "علم النفس" لمؤسسها يوسف مراد مقالاً لهنرى فالون كتبه خصيصاً للمجلة بعنوان "أثر الآخر فى تكوين الشعور بالذات"، وفى هذا المقال يحدد فالون افتراقه عن بياجيه فى مسألة الطفولة حيث يوجزه فى أن أبحاث بياجيه أشاعت الرأى التقليدى القائل بأن الشعور بالذات أمر فردى فى جوهره. فالطفل يبدأ حياته وهو فى حالة انطواء ذاتى تام autisme. وبعد هذه المرحلة يمر الطفل بمرحلة التركيز حول الذات egocentrisme قبل أن يتمكن من تصور الآخرين فى موقف شركاء تقوم بينه وبينهم علاقات من التبادل. إذ أنهم يشاركونه الوجود، ويسوغ لهم أن ينظروا إليه كما ينظر إليهم وإن اختلفت وجهة النظر. وهذا الانتقال الذى يتم فى الشعور حول سن السابعة، من حالة الاعتقاد بأن الشخص هو وحده موجود إلى الاعتقاد بتعدد الأشخاص، هو ما ينظم بطريقة أساسية تطور الطفل من الناحية العقلية.

وعلى الضد من هذا الرأى الشائع الذى يروج له بياجيه يذهب فالون فيرى أن المولود الحديث ليس نظاماً مغلقاً. فحركاته وأسارير وجهه ونبرات صوته هى تعبيرات مزدوجة التأثير: تأثير صادر عندما يعبر الطفل عن رغباته وتأثير وارد هو ماتثيره هذه التعبيرات من استجابة الآخرين. وتظل هذه التأثيرات المتبادلة فى حالة اختلاط بحيث ينعدم التمييز بين الذات والآخر.

بيد أن هذه المرحلة، مرحلة التأثير المتبادل، تسمح للذات، فى نهاية المطاف، أن تتخذ موقفها الخاص بصدد الآخر. وفى أغلب الأحيان تتخذ هذه المرحلة الجديدة شكل الأزمة الحقيقية، أزمة الشخصية التىتظهر فى حوالى سن الثالثة، وفيها يثبت الطفل ذاته بمقاومة غيره، وبالتمييز بين ما يملكه وما يملكه غيره إلى الحد الذى يصل فيه هذا التمايز إلى التناقض بل إلى المقاتلة فيعتقد الطفل أنه كل مغلق، ويصبح الآخر غريباً، ولكنه مع ذلك شريك فى الوقت نفسه لأنه هو الطرف الاجتماعى الذى امتصته الذات.

نخلص مما سبق إلى أن الخلاف بين بياجيه وفالون يدور على العلاقة بين الذات والآخر فى مرحلة الطفولة. فالآخر عند بياجيه يظهر متأخراً فى حين أنه عند فالون فى صميم الذات منذ البداية.

وفى تقديرى أن هذا الخلاف يتجاوز سيكولوجيا الطفولة إلى فلسفة الطفولة لأنه إذا كان الآخر رمزاً على المجتمع، وإذا كان المجتمع من نتاج العلاقة بين الإنسان والبيئة فالسؤال إذن: ماهى طبيعة هذه العلاقة بين الإنسان والبيئة؟

جواب هذا السؤال يستلزم البحث فى نشأة الحضارة. والحضارة تتحدد نشأتها بعصر الزراعة وليس بعصر الصيد. فالإنسان فى عصر الصيد كان على علاقة أفقية مع البيئة، أى أنه كان متكيفاً معها، إذ كان يصطاد الحيوانات ويذبحها ويأكلها. ولم يكن متمرساً على استئناثها فندرت الحيوانات. ومع تغير المناخ هاجرت هذه الندرة فحدثت "أزمة طعام" فى عصر الصيد لم يجد لها الإنسان مخرجاً سوى تغيير علاقته مع البيئة، فبدلاً من أن تكون أفقية أصبحت رأسية، أى بدلاً من أن يكون الإنسان متكيفاً مع البيئة أصبح هو الذى يكيف البيئة طبقاً له، فابتدع "التكنيك

الزراعى" الذى من شأنه تغيير البيئة. ومعنى ذلك أن الإبداع هو أساس نشأة الحضارة الإنسانية. وقد أدى هذا التكنيك إلى بزوغ ظاهرة "فائض الطعام" الأمر الذى استلزم ابتداع نظام يسمح بالتحكم فى الفائض وتوزيعه على البشر فنشأ المجتمع، ونشأت معه الملكية والتمايز بين من يملك ومن لايملك.

ومن هنا كان لدينا تعريفان للإنسان: تعريف للإنسان بأنه حيوان مبدع، وتعريف للإنسان بأنه حيوان اجتماعى. هو حيوان مبدع قبل أن يكون حيواناً اجتماعياً. فإذا ركزنا على الإنسان من حيث هو حيوان اجتماعى ثارت قضية العلاقة بين الذات والآخر. وإذا ركزنا على الإنسان من حيث هو حيوان مبدع ثارت أمامنا قضية كيفية تفجير طاقاته الإبداعية.

ولكن ماهو الإبداع؟

هو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة بحيث يحدث تغييراً فى الواقع. وهنا تحضرنى تجربة حبيب جورجى. فقد جمع هذا الفنان عدداً من الأطفال، وهيأ لهم وسائل التعبير التلقائى بمنأى عن أى نوع من أنواع التدريب التقليدى إلا ما يستوحونه من خيالهم متروكين لكى يستنبطوا التعبير الذاتى المبدع من أنفسهم. وهؤلاء الأطفال يعيشون جميعاً فى عالم كل ما فيه يدفع للإبداع. وقد صبغت مبادئ هذا الفنان طابع أنظمة التربية الفنية فى مصر فسُخّرت طريقة التدريس لإبراز عملية الإبداع عند الأطفال. وهنا حذر حبيب جورجى من شحن رؤوس الأطفال بالمعلومات لأنها، فى رأيه، تخنق الإبداع. وهذا التحذير يكشف عن التناقض بين الذاكرة المختصة بحفظ المعلومات وترديدها وبين الإبداع المختص بتجاوز الحفظ إلى البحث عما هو جديد. وفى عبارة أخرى يمكن القول بأن ثمة تناقضاً بين " ثقافة الذاكرة" و"ثقافة الإبداع". وهذا التناقض كامن فى علاقة كل منهما بالزمان. فثقافة الذاكرة تدور على المحافظة على الوضع القائم الذى هو ثمرة وضع مضى. ومن هنا يمكن القول بأن " ثقافة الذاكرة" تدور على رؤية ماضوية. أما ثقافة الإبداع "فتتجاوز الوضع القائم Status quo إلى وضع قادم Pro quo ومن ثم فهى تدور على رؤية مستقبلية.

خنق الإبداع إذن يتم عندما نكتفى بثقافة الذاكرة. وهنا ينبغى التساؤل عن العوامل التى تدفعنا إلى الاكتفاء بهذه الثقافة. وهنا أشير إلى ما أسميه "محرمات ثقافية" وهى محرمات ندفع بها إلى عقل الطفل منذ بداية العملية التربوية والتعليمية. ومما يبرر لزوم المحرمات الثقافية توهمنا أن عقل الطفل سلبى، وأنه لا يتكون إلا بفضل ما نقدمه من معلومات تقف عند حد المستوى الحسى ولا تتجاوزه إلى المستوى التجريدى بدعوى أن التجريد عملية يصعب على عقل الطفل أن يرقى إليها فى بداية تفكيره. وهذا هو رأى بياجيه. ولإزالة هذا الوهم يلزم البحث عن كيفية تعلم الطفل لغة هو يجهلها. فإذا كان عقل الطفل سلبيا وفارغاً من أى محتوى فكيف يفهم الطفل عبارة يجهل معنى مفرداتها؟. والمعنى، بحكم طبيعته، ذو طابع تجريدى. أغلب الظن أن عقل الطفل حاصل على مقولتين وهما مقولة العلاقة ومقولة التجريد. وبفضل هاتين المقولتين يمكن للطفل أن يتعلم اللغة، وأن يبدع فى تكوين العبارات، وفى الحوار مع الآخر، وفى تغيير الواقع.

التعليم إذن ليس محاكاة، وإنما هو، فى أصله، إبداع. ولولا الإبداع لما كانت المحاكاة.

ما هي مقدمات الكتاب الجيد للطفل ؟

بـاول مــار [*]

فى اللغة الألمانية مثل شائع: لكل سؤال واضح ثمة إجابة واضحة. ولكن ليس معنى ذلك بالضرورة أن لكل سؤال واضح إجابة واضحة.

والسؤال الذى هو عنوان هذا البحث يعتبر سؤالاً واضحاً. وعلى الرغم من ذلك فنحن نستطيع القول بأن لهذا السؤال أكثر من إجابة. وتتحدد الإجابة بهوية الشخص الذى يسأل مثل هذا السؤال. للناقد الأدبى، مثلاً، مفهوم معين عن هذا السؤال، فإذا سئل عن الكتاب الجيد للطفل فإن تصوره مختلف تماماً عن تصور مدرس الدين مثلاً. وكذلك يختلف السياسى فى تحديد معايير الكتاب الموجه للطفل عن المعلم التربوى. هذا بالإضافة إلى اعتقادى بأن مؤلفى كتب الأطفال مختلفون فيما بينهم على السمات التى يجب أن تتصف بها هذه الكتب.

لذلك أود أن أؤكد، فى بداية بحثى، أن رأيى ليس هو الرأى السائد فى ألمانيا؛ فما هو إلا رؤية خاصة تمثل خمسة وعشرين عاماً من الخبرة كتبت فيها للأطفال والشباب.

ألف الشاعر بيتر هاندكه مسرحية اسمها من اسم بطل المسرحية ويدعى "كاسبر" بمعنى البلياتشو أو الأراجوز. فى البداية يجلس البلياتشو صامتاً دون حراك على خشبة المسرح، ومحاطاً بالكورس الذى يقوم بدور الملقن. والملقن يهمس للبلياتشو بنفس الجمل المعتادة، ويقوم هو بدوره وبترديدها فى البداية بتباطؤ، ثم يزداد حماسه بعد ذلك فيردد هذه الجمل الملقنة عن ظهر قلب. وفى نهاية المسرحية يجد نفسه وسط مجموعة كبيرة من الأراجوزات مرتدين نفس الثياب التى يرتديها، ويتحركون كما يتحرك هو وينطقون نفس الجمل التى أخذ هو فى ترديدها.

وفى عام ١٩٦٧، وهو العام الذى عرضت فيه المسرحية لأول مرة، ألفت أول كتاب للأطفال ووجدت أن هذا المثال السابق ذكره ينطبق تماماً على موقفى

---

* مؤلف كتب أطفال بألمانيا.

كمؤلف مبتدئ، وشبهت نفسى بذلك البلياتشو الواقف وسط مجموعة كبيرة من الملقنين وأصواتهم تتكلم فى رأسى، وكأنهم يحاولون أن يهمسوا لى بكل ما قرأت قبل ذلك عن وظيفة كتب الأطفال وأهميتها. فقد درست الأدب وطريقة تقديمه للآخرين. وعندما كنت مدرساً اكتسبت خبرة فى مجال الأدب، وفى كيفية تناول الموضوعات التى تعالجها كتب الأطفال فى المرحلة الابتدائية.

وعندما بدأت الكتابة للأطفال لم يكن الحديث عن كتب الأطفال موضوعاً ذا أهمية . إذ يطرح فى الصحف مرة واحدة كل عام، وذلك فى النصف الثانى من شهر ديسمبر فى عمود بعنوان " نصائح لشراء هدايا أعياد الميلاد". ولم يكن بكتب الأطفال أى مكان فى الجزء الثقافى من الصحف حيث كان شرح الأعمال الأدبية ونقدها مثل الروايات والمسرحيات أهم من الحديث عن كتب الأطفال.

وإذا رغبت على سبيل المثال فى معرفة شيء عن كتب الأطفال فلابد من البحث عن المجلات التربوية المتخصصة فى هذا الموضوع. فتقييم كتب الأطفال يأتى من قبل التربويين فقط وليس من قبل المتهمين بالأدب والفن، إذ نادراً ما كان الناقد الأدبى يطرح الأسئلة التالية:

ما هو موضوع القصة التى يرويها الأديب هنا؟ وبأى الطرق والوسائل يطرحها؟ هل هى جديرة بالتصديق؟ هل هذه الشخصيات الموجودة بالقصة شخصيات حية أم أنها شخصيات على الورق يطرح كل منها موضوعاً أو قضية معينة؟ كذلك لم يسأل أحد عن الأسلوب الشخصى للأديب. ونادراً ما كان يسأل عن اللغة أو الأساليب أو الأدوات التى يستخدمها الأديب، ولم يتحدث أحد عن الصنعة الأدبية أو مواطن الجمال فى العمل الأدبى. وقد كانت الأسئلة على النحو التالى:

هل يعتبر هذا الكتاب جيد من الزاوية التربوية؟ وهل ينصح بقراءته؟ وإذا كانت الإجابة بنعم، فيسأل لأية شريحة من الأعمار؟ وماذا يرغب المؤلف من تأليف هذا الكتاب؟ وماذا سيتعلم التلاميذ من هذا الكتاب؟ ويعتبر هذا السؤال من أهم الأسئلة، لأنه إذا لم تكن الناحية التعليمية واضحة من أول جملة مكتوبة فى الكتاب فإن الكتاب لن تكون له قيمة ولا ينصح بقراءته، ويكون هذا هو قرار الغالبية.

وربما يسمع المؤلف من بعض التربويين النقديين أنه من المألوف أن يؤلف كتاباً مرحاً بلا هدف.

لكن من خلال تجربتى الشخصية أقول إنه ليس من السهل على المؤلف الذى تقابل كتبه بمثل العبارة السابقة أن يكتب كتابه التالى. ولكن عليه من وجهة نظرى الشخصية أن يستمع إلى صوته الداخلى ويتبعه، ولا يعطى اهتماماً لما يقوله هؤلاء النقاد ولا يسعى إلى إرضائهم.

منذ ما يقرب من خمس عشرة سنة تم تغيير شامل فى هذا المجال فى ألمانيا، حيث أصبحت الصحف الأسبوعية الكبيرة مثل Die Zeit تقدم بصفة منتظمة كتباً جيدة للأطفال. ولم يعد نقد مثل هذه الكتب يختص بـــه التربويون فقط، بل يتناول نقد هذه الكتب نقاد الأدب الذين يكتبون عن توماس مان، أو بيتر هاندكه. ربما يتعلق ذلك بمحاولة بعض الروائيين المشهورين بكتابة الروايات لجمهور الكبار تأليف كتب الأطفال. أذكر هنا على سبيل المثال **بيتر هرتلنج** الذى برع فى كتابة الروايات وأيضاً كتب الأطفال. وعلى الرغم من ذلك فأنا أعتقد أن الكتابة للأطفال مازالت طريقاً وعراً بالنسبة للمؤلفين الشبان، وأعتقد أن هذا هو حال المؤلفين فى مصر، لأن الغالبية تعتقد أن الأطفال خُلقت لكى تُربى. ومؤلف كتب الأطفال يعتبر عنصراً مهماً فى قضية التربية هذه، لذلك فمؤلفو كتب الأطفال يحملون على عاتقهم حملاً ثقيلاً. ويقول البعض: على مؤلفى كتب الأطفال أن يهدفوا فى كتاباتهم إلى تعليم الصغار: حب الوطن واحترام الدين. ويقول البعض الآخر: عليهم تشجيع الأطفال على نقد النظم السائدة والحاكمة، وتوعيتهم بنقد الظلم الاجتماعى، وعليهم أيضاً أن يجعلوا الأطفال منفتحين على العالم لكى يصبحوا محبين لكل شعوب العالم، وعليهم أيضاً أن يحثوا الأطفال على حب العفة والنظافة والصراحة، وحب الآخرين، وحب العمل، والانضباط فى المواعيد. وعليهم ألا ينسوا أن الخيال والإبداع أهم من حب النظام، وعليهم استخدام الأساليب العلمية ومحاولة عرضها ببساطة ووضوح وفى أسلوب عذب وشيق.

لا يستطيع أحد أن يعترض على كل هذه الآراء لأن المؤلف الحاذق يستطيع، بحسه المرهف، أن يجعل كل هذا يسير فى عذوبة ويسر دون أن يشعر الأطفال بأن هذا المؤلف يرغب فى إرشادهم وتعليمهم. أما أنا شخصياً فأرى أنه ليس من الضرورى أن يكون ذلك هو هدف المؤلف الأساسى من الكتابة، لأنه لابد للمؤلف أن يستوعب كل هذا. وهذا شىء فوق طاقته أن يكون هو المؤلف والمدرس والحارس على الأخلاق، وأن يكون أيضاً الطبيب النفسى والعالم والمربى، وأن يقوم بدور الوالدين وبدور السياسى، لأنه إذا كان مؤلفاً حقيقياً فإن لديه موهبة التأليف التى يتميز بها على الآخرين. فهو يستطيع أن يبتدع قصة وأن يحكيها. ولذا فإن عليه تنمية هذه الموهبة وعندئذ تسير الأمور على أكمل وجه وبتلقائية.

وثمة سبب آخر وهو أن يكون للمؤلف صوتاً يميزه عن الآخرين، وأن ينصت لهذا الصوت ولا ينصت لكورس الأراجوزات الذين يرغبون فى تلقينه شيئاً آخر. فإذا اتبع ما يهمس له الكورس فإنه سيكتشف بنفسه أن عليه أن يطيح بكتبه، ويحاول البحث عن موضوعات أخرى، وذلك لأن كورس الأراجوزات يغير رأيه فى الفنية بعد الفنية. أذكر لكم على سبيل المثال ما حدث على المستوى السياسى. كان المؤلفون الألمان يصدقون كل ما يقال فى فترة حكم الدكتاتور هتلر، ولكنهم فى عام ١٩٤٥ حاولوا أن ينكروا كل ما كتبوه فى هذه الفترة ويتبرؤا منه ويخفوه، حتى فى مجال التربية أستطيع أن أحكى لكم هذا المثال الواضح:

إن السيدة العجوز مؤلفة كتب الأطفال ــ السيدة السويدية استريد ليند جرين ــ أصدرت فى عام ١٩٤٥ كتابها الشهير " بيبى لنج شترومف". بطلة هذا الكتاب هى بيبى الطفلة الثائرة، الطفلة المعجزة التى لا تحترم أى شىء، والتى تعيش بمفردها دون رعاية من الكبار ولا يأمرها أحد بشىء، إذ هى تقوم بعمل كل شىء بمفردها وتشعر بالاستقلالية والمسئولية. وتستطيع بيبى بقوتها الخارقة غير العادية أن ترفع حصاناً فى الهواء بيد واحدة. وتستخدم بيبى هذه القوة الخارقة لمساعدة الضعفاء والمحتاجين. ويشعر قارئ الكتاب أن بيبى تعيش كل أحلامها وتحققها فى الخيال.

وفى عام ١٩٤٩ تُرجم هذا الكتاب إلى اللغة الألمانية وأحدث ضجة عارمة بالنسبة للمدرسين. وحكى لى صاحب مكتبة عجوز أنه حتى عام ١٩٥٢ كان يبيع هذا الكتاب فى سرية تامة لأن اعتراض المدرسين عليه كان حاداً. وهاجم الجميع مؤلفة هذا الكتاب بدعوى أنها تدعو إلى التمرد على الآباء. وهاجم السياسيون هذا الكتاب بدعوى أنه يحمل قيما يسارية. وبعد عشرين عاماً، أى فى بداية السبعينيات، هوجم هذا الكتاب مرة أخرى من المعلمين. وفى عام ١٩٦٨ قام الطلاب فى ألمانيا وفرنسا بالتمرد، وأحدث هذا التمرد انقلاباً فى الموازين فبعدها تغيرت النظرة إلى أدب الأطفال فى هذا الوقت ووجد المدرسون أن كتاب بيبى لنج شترومف يعتبر يمينياً متطرفاً، واتُهمت المؤلفة مرة أخرى بأن الكتاب يحرض الأطفال على عدم الاكتراث بموضوعات تستحق النقد، بل على عدم الإحساس بالرضا. وبهذا حُكم على كتاب بيبى لنج بأنه سخيف ولا معنى له، بل حجب النظر إلى الحقيقة، وذلك بسبب العناصر الخيالية والإبداعية التى احتوى عليها هذا الكتاب.

والآن، بعد عشرين سنة ونحن فى التسعينات فإن " استريد ليند جرين" تعتبر من وجهة نظر التربويين أحسن مؤلفة فى العالم لكتب الأطفال. وتحصل كتبها على الجوائز التقديرية والدكتوراه الفخرية من جامعات عديدة. وكذلك رُشحت فى العديد من المرات لجائزة نوبل.

كان رائعاً أنها تمسكت بوفائها لنفسها ولم تتأثر برأى الآخرين، ولم تكن تسمع إلا نداء صوتها الداخلى. وثمة مجموعة من القراء قدرت هذا الكتاب فى عام ١٩٥٠ وأحبته بغض النظر عن الرأى السائد وقتها. وفى السبعينات أحب الأطفال هذا الكتاب ومازالوا يحبونه ويقدرونه حتى الآن.

كل من يقرأ هذا الكتاب من الأطفال ينصح أصدقاءه بقراءته لأنه كتاب جيد. وهذا هو السبب فى أن هذا الكتاب لم يختف من قائمة الكتب لأنه بمجرد توزيع طبعة منه تبدأ دور النشر فى طبع كميات أخرى لتوزيعها. وفى ألمانيا وحدها طُبعت مليون نسخة.

وهنا نستطيع القول بأن الأطفال بحسهم المرهف استطاعوا أن يتعرفوا على الكتاب الجيد وكانوا فى ذلك أقدر من الكبار، لذلك يجب علينا أن نسأل الأطفال: ما هو

الكتاب الجيد بالنسبة لهم؟ ويعد هذا الكتاب من أكثر الكتب التى ترجمت ويقرأه أطفال أكثر من مائة دولة. وسأحاول أن أوضح العناصر التى تبدو لى هامة فى هذا الكتاب:

١ ــ يحتوى الكتاب على شخصية هامة واضحة المعالم ويحاول الطفل الذى يقرأ الكتاب إما أن يكون مثل بيبى أو على الأقل أن يكون له صديقة مثل بيبى الشجاعة القوية.

٢ ــ الكتاب مرح جداً ويولّد الضحك فى الأطفال والكبار أيضاً.

٣ ــ الكتاب يعتبر مثيراً جداً لأن بيبى تقوم بمغامرات خطيرة. فهى تقف فى وجه اللصوص وتتغلب على أعدائها الذين يحاولون إيداعها أحد مراكز الأطفال الأيتام.

٤ ــ الكتاب يحتوى على مجموعة كبيرة من العناصر الخيالية. وعلى الرغم من ذلك فإن المكان الذى تدور فيه الأحداث معلوم ومحدود، فهو ليس خيالياً، ولكن الخيال فى هذا الكتاب ينبعث دائماً من الواقع.

٥ ــ يوضح الكتاب بطريق غير مباشر القيم الإنسانية النبيلة مثل الصداقة ومساعدة الآخرين والإحساس بشعور الإنسان عندما يكون فى مأزق. ومثل هذه القيم تحث القارئ الصغير على عدم التخاذل أمام المأزق.

٦ ــ يتميز هذا الكتاب بالتفاؤل وحب الحياة.

٧ ــ بالرغم من تميز بطلة هذا الكتاب بقوتها الخارقة إلا أنها تعطى الإحساس لكل من يقرأ الكتاب من الأطفال الصغار بأنها قريبة منه، وأن له صفات مشتركة مع بيبى "الباحثة عن الأشياء" كما تسمى هى نفسها، تبحث عن أشياء لا قيمة لها فى القمامة، ولكنها تعطيها معنى آخر وقيمة أكبر، وهى تتسلق الأشجار وتحب الكريمة والتورت المسكرة الشهية، وتخترع أمام أصحابها الصغار قصصاً ملفقة لتبعث فى نفوسهم السرور والرضا.

وفى النهاية لا يطرح الكتاب برمته أية مواقف تنطوى على موعظة. ولا يمكن أن يقال عنه إنه كتاب تعليمى يتعلم منه الصغار شيئاً. ولا يشعر أحد بروح

الموعظة. فالطفل يتعلم من خلال النموذج الماثل أمامه، وعن طريق المواقف التى عاشتها بيبى ولا يتعلم من خلال ما يقال له. وتقف المؤلفة فى صف قرائها الصغار كما لو كانت طفلة تحكى الكتاب لأطفال آخرين.

تقول السيدة إستريد ليند جرين فى إحدى لقاءاتها: "أنا لا أعطى أهمية لمن سيقرأ هذه الكتب وأية نوعية من الأطفال ــ بل أكتب فقط للطفل الذى بداخلى. فأنا أكتب لنفسى الكتب التى كنت أتمنى قراءتها وأنا طفلة.

ولا أدرى إذا كانت المؤلفة اهتمت بالنظرية التى وضعها مؤلف كتب الأطفال الألمانى الكبير "ايريش كستنر" لتأليف كتاب للأطفال. وأيا كان الأمر فإنى لا أجد تعارضاً بين طريقة كتابة استريد ليند جرين ونظرية كستنر. ويقول كستنر فى هذا الصدد: أهم شرط لتأليف كتب الأطفال ليس هو معرفة طفولتهم.

بهذا نكون قد أجبنا عن سؤالنا المطروح: ما هو كتاب الأطفال الجيد؟ ربما يبدو لى مهماً التنويه بأن تحليلى لبيبى لنج شترومف كان مبنيا على النقاط التى تهمنى شخصياً، وأستطيع التعرف على نفسى من خلالها. وعلى الرغم من تقدم سنى فمازلت أشعر بأن طفولتى مازالت قريبة جداً منى. وعندما لا تحضرنى قصة أسجلها للأطفال ألاحظ أنه يجب علىّ أن أدقق النظر فى الماضى الخاص بى وأسمح للذكريات بأن تتصاعد من أعماقى وأتذكر الإساءات التى حدثت لى وأنا طفل، مثل الإحساس بالظلم وتجاهل الكبار لنا وعندئذ أعود إلى الطفل الذى كنته فى الماضى، وأدعه يتكلم، وفى هذه الحالة أستطيع أن أكتب قصة.

لكن الإحساس بالمرارة ليس دائماً الدافع الذى يدفعنى إلى الكتابة، بل كنت أتذكر فى بعض الأحيان المواقف السعيدة التى يحسها الإنسان فى طفولته. وأيا كان الأمر فإذا استطاع الكاتب أن يحكى مثل هذه القصص من واقع طفولته فإنه يصبح قريباً جداً من الأطفال ويستطيع جذبهم ويريهم أهمية الصداقة والشجاعة. كذلك يستطيع أيضاً أن يواسى الذين يشعرون بالخوف منهم وليس لديهم الشجاعة، ويعطيهم الأمل بأنهم سيتغلبون على هذا الخوف.

وبهذه الطريقة استطعت أن أتكلم فى كتبى عن موضوعات شائكة مثل تدمير الطبيعة والبيئة والحروب والغيرة والحسد والحب والشيخوخة والموت. وأتذكر الآن موقفاً عندما كنت أقرأ أحد أعمالى بالصف الرابع الابتدائى طلبت منى المدرّسة أن أقرأ "قصة الهروب" التى يتحدث موضوعها عن صبى لا يستطيع احتمال موت جدته التى أحبها كثيراً ولا يريد الاعتراف بموتها أو تقبل ذلك الأمر، فيترك المنزل ويعبر النهر مع أحد جيرانه ويبحث هناك عن الوحدة. وحيث أن أحداً لا يستطيع أن يراه فى هذا المكان لتقديم المساعدة له فإنه يضع رأسه على ركبته ويسترسل فى البكاء.

ولم تفصح المدرسة لى عن عدم رغبتها فى قراءة هذه القصة بالذات. ولو كانت حدثتنى فى هذا الأمر فربما امتنعت عن قراءتها. لكنى لاحظت عندما انتهيت من قراءة القصة أن طفلاً فى الفصل يبكى، وإذا بأصدقائه الصغار يلتفون حوله ويواسونه ويبكون معه. تألمت كثيراً لهذا المنظر وشرعت فى البكاء وبكينا جميعاً لبضع لحظات: الأديب والمدرّسة والتلاميذ، إلى أن جف الدمع وعاد المرح إلينا جميعاً. وقد علمت أن سبب بكاء الطفل أن أخته توفيت منذ أسبوعين إثر حادث أليم. ومنذ ذلك الوقت تظهر على الصبى علامات الجمود، ويتحاشى الحديث فى أى موضوع، ويبتعد دائماً عن زملائه وأصدقائه. وأخيراً استطاع من خلال سرد قصتى عليه، المشابهة فى أحداثها لموقفه، أن يكسر هذا الجمود ويسمح للدموع والأحزان أن تجد طريقها إلى الخارج. وبهذا أستطيع أن أقدم للأطفال شخصيات ونماذج يحسون بأنها قريبة منهم، لأن أسرع طريق للوصول إلى الطفل هو القلب وليس العقل.

من الموضوعات المحببة إلى نفسى وأكتب عنها دائماً موضوع التسامح مع أجناس من البشر مختلفين فى اللون والدين واللغة. وعندما أحاول أن يتفهم القارئ الصغير مثل هذه الموضوعات فأنا لا أتفوه بها مباشرة وأقول مثلاً: عليك أن تكون رقيقاً مع الأجنبى. ولكنى أحاول أن أقول هذا عن طريق الشخصية التى أكتب عنها ويشعر القارئ أنه قريب منها. أذكر مثالاً من كتابى "حلم ليبل". كان الصبى ليبل البالغ من العمر عشر سنوات صديقاً حميماً للطفلين التركيين " أرسلان وحميد". فهم

جميعاً فى فصل واحد. والمؤلف هنا لا يبالغ فى شرح هذا الموقف، ولكنه يترك الطفل القارئ فهم هذا الموقف بنفسه فتأتى هذه الصداقة فى سياق طبيعى.

وفى قصة أخرى تدور أحداثها حول موضوع الصداقة بين شتيفى من ألمانيا وعائشة من لبنان. هنا لا نستطيع إخفاء مثل هذه الصداقة بين الفتاتين، لأن الفتاتين من مجتمعين مختلفين فى الفكر والعادات والعقيدة: شتيفى لا تعرف شيئاً عن عادات صديقتها عائشة ولهذا فإنها قد أهانتها دون قصد منها عندما قدمت لها لحم الخنزير فى أول زيارة. وعلى الرغم من ذلك فقد ظلت الصداقة بينهما بكل ما فيها من معانى الود والتسامح.

يبقى بعد ذلك سؤال: ما هو الكتاب الجيد؟ إن كتاباتى تحتوى على المغامرة والمرح والنكتة، والمواقف الكوميدية، وهذا يجعل الكتاب جيداً. ويدعى البعض أن الأطفال يختلفون بعض الشيء عن الكبار فى فهم الدعابة والمرح. ولا أستطيع أن أثبت أو أنفى ذلك، ولكنى أكتب ما أجده طريفاً ومسلياً، ولا أسعى إلى أن أتخيل النكتة التى ترضى أذواق الأطفال، وأسعد كثيراً عندما أجد أثناء مطالعتى لأحد أعمالى أمام الأطفال أنهم يضحكون على نفس المواقف التى أضحكتنى أنا أيضاً.

وفى هذا السياق أود أن أقول: ربما ينشأ شعور بأن كل الموضوعات التى أتناولها هى موضوعات شائكة ومعقدة، ولكن ليس هذا بالصحيح. فأنا أسمح لنفسى فى بعض الأوقات أن أحكى قصة مثيرة ليس لها موضوع، قصة تبعث فقط المرح والسرور والضحك فى نفوس المستمعين.

إن عنصر الخيال فى كتاباتى عنصر هام ويؤدى دوراً مهماً. فعالمنا الآن فى حالة يرثى لها، حيث الأسلحة المدمرة لا حصر لها، والأنهار والبحار مسممة، وهواؤنا الذى نتنفسه ملوث بالمواد الضارة. والسياسيون يسعون لإيجاد حلول ولكن دون جدوى. فالوصفات القديمة لم يعد لها تأثير على الإطلاق.

وفى مثل هذه المواقف نحن فى حاجة إلى جيل جديد يستطيع أن يفكر بشكل جديد، وأن يسير فى طريق لم نطرقها من قبل للوصول إلى حل. لذلك ألعب دائماً فى مؤلفاتى لعبة (ماذا ـــ لو ـــ كان): ماذا يحدث لو كان الناس قادرين على

الطيران مثل الطيور؟ ولو كانوا يستطيعون الحياة فى الماء كما يحيون على الأرض؟ ماذا يحدث لو أن الطفل وجد محفظة نقود لا تخلو من النقود؟ ماذا يحدث لو استطعت أنت مساعدة حورية طيبة أن تصبح سيدة العالم وتحكمه. والطفل فى كل هذه الخيالات سعيد كل السعادة لأنه يستطيع أن يتخيل عوالم أخرى غير التى يعرفها هو. والآن أعرض شكل القصة المحببة للأطفال:

١ ــ يحب الأطفال قراءة الحوار، ولذلك اهتم جداً فى أعمالى بالحوار.

٢ ــ اللغة التى تتحدث بها الشخصيات المختلفة تبدو لى مهمة أيضاً، بمعنى أن الجدة التى تبلغ من العمر سبعين عاماً لابد وأن تكون لغتها مختلفة بعض الشىء، ذلك أن المقولات والأمثال القديمة لا يعرفها الحفيد الذى يبلغ من العمر سبعة أعوام. ولغة الذى يعيش فى الريف تختلف عن لغة الذى يعيش فى الحضر. وبهذه الطريقة تكون الشخصيات أكثر تأثيراً فى نظر الطفل.

٣ ــ كيف يبدأ الكتاب؟ هذا شىء مهم. كيف يبدأ المقطع الأول؟ وعند قراءة المقطع الأول يحدد الطفل بنفسه إذا كان يرغب فى استكمال قراءة الكتاب أم لا. لهذا لا أبدأ قصصى بتتابع الأحداث تاريخيا ولكن بنقطة مثيرة تشد انتباه الطفل.

٤ ــ إذا كنت أكتب لأطفال مبتدئين فى القراءة حديثاً فإنى أهتم بتكوين جمل قصيرة لا تزيد عن ست أو ثمانى كلمات وبعدها أكتب جملاً أطول.

٥ ــ أفضل أيضاً كتب الأطفال التى تحتوى على صور، فهذه الصور تجعل فهم الكتاب أكثر سهولة خاصة بالنسبة للأطفال الصغار. إن الأطفال فى سن السادسة يحاولون فهم القصة عن طريق فهمهم للصور والتعمق فيها.

٦ ــ يحب الأطفال أيضاً اللغة الرنانة والمنغمة والكلام الموزون، والأغانى. وأنا أعتمد أساساً فى كتاباتى على أبيات الشعر والأغانى، لذلك عندما أذهب إلى المدارس فإن الأطفال يستخدمون العبارات والأغانى المذكورة فى كتبى لتحيتى.

وأختم بحثى بالسؤال التالى: إذا كان ثمة كتب جيدة للأطفال فلماذا هى جيدة؟ وماذا يقدم كتاب الطفل الجيد للطفل؟

الكتاب الجيد ينمى سلوك الطفل الاجتماعى، ويضع له الخطط بالنسبة للحياة فى المستقبل، ويزيده من المعرفة والعلم، ومن استمتاعه بهذا العالم الذى يعيش فيه ويضعه فى موضع الكبار" عن طريق اللعب والتخيل"، وينمى ملكة التخيل والإبداع عنده، وإحساسه بالكلمة ومعناها، ويوسع مداركه اللغوية. وهذه النقطة الأخيرة رغم أنها لم تُذكر من قبل إلا أنها فى غاية الأهمية، لأننا نفكر عن طريق اللغة ونؤثر بها على أسلوب التفكير لدى الطفل.

مقترحات
لتحديد مضمون كتاب الأطفال الجيد

جبريلا هوفمان (*)

أ ــ إن فرصة تعليم القراءة تبدأ فى الصغر، وتبدأ بالقدرة على فهم الصور ومحاولة فهم الكتاب من خلال الصور الموجودة فيه، وفهم هذه الصور على أنها لغة قائمة بذاتها بمعنى أن يصبح الطفل قادراً على تحويل المعانى الرمزية التى يراها فى الصورة إلى كلمات محسوسة ومفهومة. فتعلم قراءة الصور تعتبر الخطوة الأولى لتعليم اللغة المكتوبة. لذلك يجب تشجيع الأطفال على فك رموز الكتب المصورة ومحاولة فهمها. ويتم ذلك بالطرق الآتية:

١ ــ تشجيع الأطفال منذ الصغر على حب القراءة بصفة عامة لأن ذلك يعتبر بنية أساسية وضرورية للأطفال.

٢ ــ تعتبر اللغة وسيلة اتصال تعتمد فى تكوينها على المعانى الرمزية. لذلك فإن اللغة ليست مجرد لغة كلام بل وسيلة لتحديد العالم الخاص لكل شخص والتعبير عنه، كما أنها وسيلة للتعبير عن الحقيقة المراد التعبير عنها.

٣ ــ يجب فهم العلاقات الرمزية الموجودة بكل لغة. فمن شأن ذلك أن يفضى إلى فهم معانى الصور والقدرة على شرحها والتعبير عنها، وذلك بتوفر شرطين:

أ ــ أن تُعرض لنا هذه الصور الحقيقية كما هى. وإذا عرضت لنا كما هى ففى إمكان الأطفال التعبير عن الحقيقة ذاتها من خلال هذه الصور.

ب ــ ثمة سبب آخر مهم وضرورى لتشجيع الأطفال على القراءة. هذا السبب يكمن فى القدرة على فهم الصور والنصوص المكتوبة التى تعتبر أيضاً لغة مقروءة، وفهم الصور والنصوص المكتوبة على أنها تعرض لنا حقيقة معينة عن طريق إشارات خاصة. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن لغة

---

* أستاذة التربية بجامعة هيدلبرج بألمانيا.

النصوص المكتوبة تشتمل على نظام يرمز به إلى أشياء معينة ويستطيع الأطفال التعبير عنها وذلك لإقامة حوار مع العالم الخارجي.

جـ ــ إن قابلية الطفل الصغير على ممارسة عملية القراءة تتوقف على قدرته على فهم الصور والنصوص المكتوبة خاصة إذا كانت معروضة بشكل جيد.وعن طريق القراءة المنظمة والمثمرة يستطيع الطفل إيجاد علاقة بين عالمه الخاص وخبراته وبين هذه الأعمال المقروءة. فعند قراءة الطفل لمثل هذه الأعمال فإما أنه يتفاعل معها ويجد نفسه فيها، وإما أنه يجد فيها أشياء جديدة لم يكن يعرفها من قبل، وإما أنه يجد أشياء غريبة وغير مألوفة على الإطلاق. وهذا يتوقف على طريقة عرض الصور والنصوص. فلابد إذن أن تكون معروضة ومكتوبة بشكل جيد ومشوق. وطريقة العرض هذه تنمى قابلية حب القراءة والاستمتاع بالكتاب لدى الطفل، وتشعره بالرغبة فى الاستمرار فى القراءة، إذ يجد نفسه متشوقاً لمعرفة المزيد عن عوالم جديدة لا يعرف عنها شيئاً إلا عن طريق القراءة. ويلاحظ أن تشجيع الأطفال على القراءة يخلق عندهم صفات إيجابية هى على النحو التالى:

١ ــ القراءة تزيد إحساس الطفل باللغة وتكسبه القدرة على التعبير عن نفسه. وهذه ظاهر إيجابية من شأنها تنمية قدرة الطفل على البحث عن ذاته وخلق إحساس بالرغبة فى التعرف على الآخرين الموجودين فى العالم الخارجى وكيفية التعامل معهم.

٢ ــ إن قدرة الطفل على إحساسه بنفسه وقدرته على التعبير عن ذاته تكسبه المهارة والقدرة على إقامة حوار مع العالم الخارجى فى سهولة ويسر، وتنم تصرفاته فى هذه الحالة عن إحساس ينبع من الثقة بالنفس. ومثل هذه العملية (الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن نفسه وكذلك إقامة حوار مع الآخرين) تتم كلها بطريقة تلقائية وعفوية لا تنبع من عوامل عقلانية. لذلك يجب أن تكون الصور والنصوص المكتوبة منتقاة بطريقة جيدة ومشوقة. ولا ينبغى أن تكون مبنية على الشرح والتحليل، ولكن يجب وضعها بطريقة سهلة وواضحة وبسيطة بحيث تستثير مشاعر الأطفال وتدفعهم لإقامة حوار مع الآخرين.

د ــ عندما يقدم الكتاب صوراً مكتوبة بقصد التوجيه والإرشاد بطريق غير مباشر وليس بالوعظ والتعليم فإننا نستطيع القول بأنه كتاب جيد للطفل فى شكله ومضمونه ولكن بشرط أن يتم التوجيه على المستويات التالية:

١ ــ طريقة عرض المعلومات التى يستطيع بها الطفل تكوين صورة عن العالم الذى يعيش فيه قد تساعده على تكوين شخصية سوية، وعلى رسم معالم مستقبله.

٢ ــ إن المعلومات المطروحة عليه بشكل موضوعى تنمى عنده القدرة على التعامل مع العالم الخارجى.

٣ ــ إن الإحساس المتزايد بالكلمة المقروءة وحب الطفل للتعرف على الأوجه المتعددة للواقع يساعدان على تنمية ملكة النقد لديه، أى القدرة على طرح الأسئلة وعلى التمييز بين الأشياء وعلى اتخاذ القرارات فى الوقت المناسب.

٤ ــ إن الشغف وحب المعرفة يعتبران دافعاً قوياً لتنمية القدرة على حب القراءة وبالتالى التعلم. وطريقة عرض الصور والنصوص المكتوبة المثيرة والمشوقة تجعل الطفل شغوفاً، خاصة إذا كانت تحتوى على النكتة والتهكم. وكل هذه العوامل تثير خيال الطفل وتخلق منه قارئاً جيداً وتشجعه على ممارسة فن الحوار والجدل مع الآخرين وبذلك تنمو شخصيته بشكل واقعى وجاد.

و ــ تحويل الكتاب المقروء إلى قدرة على التفاعل والمشاركة. وهذه القدرة مرتبطة دائماً بالإطار الاجتماعى الذى يقدم فيه الكتاب المقروء.

إن الكتاب الجيد للطفل لا يعزله عن العالم المحيط به، بل إنه على الضد من ذلك يصبح رفيقه الحميم وينمى لديه القدرة على عملية الإبداع.

دور الخيال فى تنمية إبداع الأطفال

منى ابو سنه

الغاية من هذا البحث الجواب عن أسئلة ثلاثة:

١ ــ من هو الطفل وما هى الطفولة؟

٢ ــ كيف نفهم الطفل وكيف نتعامل معه؟

٣ ــ كيف يمكن غرس هذا الفهم فى وسائل الإعلام؟

مفهوم الخيال، عند علماء النفس، يدور على فكرتين متناقضتين. فالإنسان، فى رأيهم، هو الكائن الوحيد الذى يتميز بالقدرة على الخيال، ومع ذلك فإنه ليس فى الإمكان دراسة الخيال دراسة تجريبية. فكتاب ولمان Wolman (١٩٨٢) بعنوان "علم نفس النمو" يخلو من مدخل إلى الخيال. وكتاب جريجورى Gregory بعنوان "مرشد أكسفورد إلى العقل" يخلو كذلك من مدخل إلى الخيال وكل ما هنالك فصل عن " المدرسة المبدعة" فى أمريكا، وهو أقرب موضوع إلى الخيال.

وغياب البحوث العلمية عن الخيال فى علم النفس مردود إلى سببين: السبب الأول هو أن علم النفس التجريبى قد اهتم بالعمليات الحسية والتعلم. والسبب الثانى أن البحوث الخاصة بالإبداع، إما أنها تُجرى فى إطار الذكاء أو فى اطار علم النفس المرضى. ومن هنا كان ارتباط الإبداع بالجنون.

ومع ذلك حاول بعض علماء النفس المعاصرين تجاوز هذين السببين. فقد انشغل كوهن ومكيث Kohen & Mackeith فى كتابيهما "نحو الخيال" (١٩٩٢) بتحليل العوالم الخاصة المتخيلة أو العوالم الجانبية " Paracosms على نحو تعبيرهما. وقد تم ذلك من خلال تسجيل أحاديث لستة وأربعين شخصاً عن عوالمهم المتخيلة أثناء طفولتهم. وقد كان هذا التسجيل مصدراً خصباً لفهم مسارات الخيال ودوره فى صناعة مستقبل مبدع. وقد انبثق عن هذا التسجيل خمس أفكار رئيسية. الفكرة الأولى تدور على أن ثمة عوالم تموج بالحيوانات ولعب الأطفال. والثانية خاصة بالبلدان والجزر بما فيها من شعوب. والثالثة خاصة بخيالات عن المدارس.

والرابعة خاصة بعوالم تكنولوجية مثل القطارات على اختلاف أنواعها. أما الخامسة والأخيرة فإنها تدور على بضعة عوالم متنوعة.

وبعد تحليل هذه العوالم يحدد كوهن ومكيث أربع سمات أساسية للعوالم الجانبية المتخيلة:

أولاً : ينبغى أن يكون الطفل قادراً على التمييز بين ما قد يتخيله وبين الواقع.

ثانياً: أن اهتمام الطفل بالخيال ينبغى أن يستمر لعدة شهور أو لعدة سنوات.

ثالثاً: ينبغى أن يشعر الأطفال بالزهو تجاه عوالمهم الخيالية، كما يجب أن يشعروا بالاتساق مع هذه العوالم.

رابعاً: ينبغى أن يشعر الطفل بأهمية هذه العوالم فى حياته.

وفى دراسة أخرى أجراها سنجر وسنجر (١٩٧٧) خلص الباحثان إلى بعض سمات الشخصية التى تميز الطفل القادر على إنتاج الخيال وهى على النحو التالى:

قدرة أكبر على التركيز، وقدرة على الاستمتاع بما يقومون به من أعمال أكبر مما لدى الأطفال قليلى التخيل. كما أن الأطفال الذين يتمتعون بدرجة عالية من التخيل، بالمقارنة بأطفال آخرين، قادرون على اكتساب مهارات اجتماعية ومعرفية، ويستطيعون التمييز بين الخبرات الداخلية والخارجية، وقادرون على تعلم تنظيم المعلومات، ومن ثم يصبحون أكثر قدرة على التأمل كما يصبحون أكثر حساسية تجاه الآخرين.

وعلى الضد من نظرية بياجيه القائلة بأن الطفل حتى سن السابعة منغلق على ذاته ويفتقر إلى مهارة الخيال على الرغم من اعترافه بأن الأطفال يعيشون فى عوالم من صنعهم، فإن الدراسات المعاصرة تؤكد، فى مجال علم النفس، أن قدرة الطفل على الخيال تبدأ فى سن الثانية، وربما قبل ذلك. كما تقرر هذه الدراسات أيضاً أن الطفل ليس منغلقاً على ذاته وأن الآخر كامن فيه منذ طفولته المبكرة. ويشهد على ذلك قدرة الطفل على إبداع العوالم الخيالية الجانبية. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات التى تبرز دور الخيال تؤكد أن الطفل ليس سلبيا فى تعلمه من خلال

الخبرات الحسية، إلا أنها لأتبين العلاقة بين الخيال والمستقبل. كما أن الحالات الفردية للأطفال الذين أبدعوا عوالم خيالية كانوا محصورين فى إطار الوضع الراهن، أى الحاضر. والملاحظ على هذه النماذج أنها تجاوزت حالة الخيال فى سن الثالثة عشر أو السادسة عشر، وهذا يعنى أن القدرة على تخيل عوالم خاصة تزول مع النمو والنضج ولا تترك أى أثر فى حياة الطفل، باستثناء بعض مشاهير الفنانين أو الكتاب. وفى تقديرى أن هذا مردود إلى غياب الرؤية المستقبلية من هذه العوالم الخيالية التى يبدعها الطفل لتعينه على الهروب من حاضر كئيب أو لتمنحه بعض المتعة والبهجة. وعلى الرغم من أن الطفل يشعر بحاجة داخلية إلى الخيال، إلا أن هذه الحاجة فى أغلب الأحيان تكون معزولة عن طموحه ورؤيته للمستقبل أو عن ممارسة الخيال بمعزل عن توظيفه لبناء المستقبل.

والسؤال الآن: هل من الممكن طرح مفهوم واضح ومحدد للخيال مع ربطه بالإبداع؟

الجواب بالإيجاب بشرط التركيز على قدرة الطفل على التجاوز باعتبارها وسيلة ضرورية للإبداع، ومع الأخذ فى الاعتبار أن الوسيلة التى يمارس بها العقل قدرته على التجاوز هى الخيال. ومن ثم يصبح الخيال هو الوسيلة لتحقيق الإبداع ولتأكيد فاعلية العقل. وعندما يمارس العقل فاعليته ينتج عن هذه الممارسة ما يسمى بالرؤية المستقبلية. وإذا ربطنا بين الخيال والرؤية المستقبلية والقدرة على تحقيق هذه الرؤية يصبح الزمن عاملاً هاماً من عوامل الخيال. وتأسيساً على هذا يكون الإنسان المبدع، أو بالأدق، الطفل المبدع هو القادر على ربط الخيال بالمستقبل وليس بالماضى. والإلحاح على المستقبل ضرورى لسبب رئيسى هو تغيير الواقع، وهذا التغيير شرط جوهرى من شروط الإبداع.

وتأسيساً على مفهوم الإبداع فى علاقته بالخيال بمعنى تأسيس رؤية أو عدة رؤى مستقبلية، فإنه من الممكن تعريف الطفولة على أنها الفترة التى يصوغ منها الإنسان رؤيته المستقبلية من خلال الخيال بشرط أن تكون هذه الرؤية قابلة للتحقق. أما إذا انتفى شرط قابليـــة تحقق الرؤية المستقبلية، فإن إبداع الطفل سريعاً ما يتضاءل وينتهى أو يتحول إلى إبداع مرضى، أى إلى جنون.

إن قابلية تحقق الرؤية المستقبلية يضمن دوام الإبداع، ويحوله إلى أسلوب حياة وأسلوب تفكير حتى يصل الطفل إلى مرحلة النضج. وفى هذه الحالة يصبح الطفل حيواناً مبدعاً من خلال تأسيس رؤى مستقبلية وتحقيقها.

وتأسيساً على ما تقدم، يمكننا تعريف الطفل المبدع بأنه الطفل القادر على ممارسة قدرته على تجاوز الوضع القائم إلى وضع قادم من خلال تأسيس وتحقيق رؤى مستقبلية تحدث تغييراً فى الواقع فى مسار لانهائى. وينطوى هذا المسار على ثلاث عمليات متداخلة:

أولاً : الفكر الناقد وأعنى به ممارسة طرح أسئلة وتساؤلات تدور على ظواهر طبيعية واجتماعية.

ثانياً: أشكلة الواقع من خلال التعرف على التناقضات والقدرة على صياغة تناقضات.

ثالثاً: تأويل معطيات ومعلومات فى ظل إطار مرجعى محدد. وينتج عن هذه العمليات معرفة جديدة تنطوى على قدرة تغيير الواقع. ويمكننا أن نطلق على هذه القدرة التى بمقتضاها يمارس الإنسان هذه العمليات "الخيال المبدع".

والسؤال الآن: كيف نعامل الطفل المبدع؟

يقترح بعض العلماء أن يلعب الوالدان لعبة الخيال مع أطفالهما فى جو من الاحترام المتبادل وفى ندية كاملة تخلو تماماً من أى نقد يوجهه أحد الوالدين إلى الأطفال أثناء اللعب. بينما ينصح علماء آخرون أن يحترم الآباء خصوصية الأبناء فى ممارسة عوالمهم الخيالية. وهذه النصيحة الأخيرة تثير سؤالاً هاماً:

ما هى المعوقات الثقافية، أو بالأدق المحرمات الثقافية التى تحرم الأطفال من ممارسة الإبداع؟

إن المحرمات الثقافية تكمن فى نسق القيم المتزمت الذى يحافظ على الوضع القائم، والذى يسعى الطفل المبدع إلى تغييره بهدف تحقيق رؤية مستقبلية فى إطار وضع قائم. ومن شأن نسق القيم المتزمت كبت الخيال وتحريمه بدعوى أنه مساوى للكذب. والنتيجة المنطقية انكماش الخيال وانحسار الإبداع.

مثال آخر للمحرمات الثقافية: القيم الاجتماعية التى تنفى إبداع الطفل وتعيق انطلاقه مثل قيمة الطاعة والانصياع لسلطة الكبار. بيد أن أكثر المحرمات الثقافية خطورة على إبداع الطفل هى تلك التى تضع حداً لتساؤلات الطفل وتحرمه من الدهشة والفكر الناقد فى مجالات كثيرة. وهذا من شأنه قتل الإبداع.

يبقى السؤال المحورى: كيف نحقق هذا المفهوم عن الطفل صاحب الخيال المبدع من خلال القراءة؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال أقدم مجموعتين من السمات والسمات المضادة وهى سمات الإبداع من جهة وسمات اللاإبداع من جهة أخرى.

الإبـــــــــــداع	الـــلاإبـــــــــداع
١ ــ رؤية مستقبلية (وضع قادم)	رؤية ماضوية (وضع قائم)
٢ ــ تفكير نقدى ونسبى	تفكير دوجماطيقى
٣ ــ تكوين علاقات جديدة	تذكر وتكرار علاقات قديمة
٤ ــ تغيير الواقع	محافظة على الواقع
٥ ــ خيال حر	خيال موجه
٦ ــ قيم إنسانية عالمية	قيم خصوصية محلية
٧ ــ تحرر من المحرمات الثقافية	هيمنة المحرمات الثقافية
٨ ــ تعدد التأويلات	تفسيرات أحادية بعامل واحد
٩ ــ التعامل مع المعرفة بمنهج جدلى لولبى	الاتجاه الواحد أو الدائرى
١٠ ــ تفكير علمى، عقلانى، منطقى	تفكير أسطورى، لا عقلانى، لامنطقى
١١ ــ الطفل إنسان مستقل تنقصه الخبرة	الطفل إنسان غير مستقل فى حاجة إلى حماية الكبار ووصايتهم
١٢ ــ الطفل إيجابى	الطفل سلبى
١٣ ــ أشكلة الواقع	التكيف مع الواقع

١٤ ــ الواقع من خلال التعرف على التناقضات	تقبل الواقع من غير التعرف على التناقضات
١٥ ــ إنتاج المعرفة والمعلومات	استهلاك المعرفة والمعلومات
١٦ ــ التعلم الإيجابى من خلال إثارة أسئلة	التعلم السلبى من خلال الأجوبة الجاهزة
١٧ ــ إنتاج آراء شخصية جديدة	تذكر آراء الآخرين
١٨ ــ إنتاج أفكار ومنتجات مبدعة	استهلاك أفكار ومنتجات الآخرين
١٩ ــ التعلم فى إطار ثقافة الإبداع	التعلم فى إطار ثقافة الذاكرة
٢٠ ــ تمثل تاريخ الحضارة الإنسانية	اغتراب عن تاريخ الحضارة الإنسانية

إن الهدف من الجدول أن يكون فى أيدى كتّاب الأطفال ومعدى ومخرجى برامج الأطفال فى التلفزيون والإذاعة.

ومن الممكن تقسيم البرامج إلى أربعة أقسام:

١ ــ برامج عن المفكرين والفنانين والعلماء المبدعين ومنتجاتهم، مع شرح العملية الإبداعية فى إطار سياقها الثقافى، وبيان المعوقات والتناقضات التى يواجهها المبدعون وكيفية حلها.

٢ ــ برامج عن المفكرين والفنانين والعلماء المبدعين ومنتجاتهم تُقدم على هيئة إشكاليات فى إطار البيئة الثقافية.

٣ ــ برامج عن تاريخ الحضارة من عصر الصيد إلى عصر الفضاء تعرض لمسار التطور بمنهج علمي يطرح قوانين الطبيعة ويركز على الدور الفعال لعقل الإنسان فى اكتشاف هذه القوانين التى سمحت له بتغيير الطبيعة والتحكم فيها.

٤ ــ برامج عن العلوم الطبيعية والإنسانية مع بيان مدى التشابه والاختلاف بينهما، مع التركيز على علوم المستقبل، أى علم الفضاء وعلم الكمبيوتر.

الإبـداع والمدرسة

منفستو الإبداع فى التعليم

الإدارة المدرسية والإبداع

نجيب اسكندر إبراهيم (*)

مقــدمة:

الحاجة إلى تطوير التعليم لم تعد مقصورة على الدول النامية فقد أصبح من الضرورى بالنسبة للعالم كله فى ضوء التقدم العلمى الهائل وما يصحبه من تغيرات تكنولوجية ونتائج اجتماعية واقتصادية وسياسية بعيدة الأثر، أن يسأل المسؤلون أنفسهم عن دور التعليم والمدرسة فى مواجهة هذه التغيرات.

وفى هذه الدراسة نركز على الإدارة المدرسية ودورها فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

ماهية الإدارة

للإدارة تعريفات مختلفة وهى تلتقى عند تحقيق الأهداف. ولنتساءل كيف تتحقق الأهداف؟ وللإجابة على هذا السؤال نقول إن الأهداف تتحقق عن طريق العملية الإدارية وعناصرها هى:

١ ــ عملية التخطيط وهى العملية التى تتحدد فى ضوء الأهداف والعوامل والعناصر اللازمة للأداء الذى يصل إلى النتائج المنشودة.

٢ ــ بعد التخطيط تأتى عملية التنظيم التى تهتم فى المقام الأول بإعداد متطلبات العمل مع وضع الأفراد المناسبين فى الأماكن المناسبة لهم مع تحديد قنوات الاتصال اللازمة بينهم لضمان التكامل فى النشاط والأداء وفق الخطة.

٣ ــ عملية التوجيه وهى تركز على التنسيق بين وحدات التنظيم والعاملين مع حثهم على بذل الجهد بالصورة التى تضمن جودة العمل للوصول إلى النتائج المرجوة.

٤ ــ عملية المتابعة والرقابة التى تدور فى الأساس على أن العمل يسير فى الاتجاه السليم حتى إذا ظهر اختلال فى الاتجاه فإنه يمكن تصحيحه فى وقت مبكر.

---

* أستاذ علم النفس ومدير المعهد القومى للتنمية الإدارية (أكاديمية السادات سابقاً).

فالعملية الإدارية على هذا النحو تبدو لمن يتأملها أنها مع اختلاف التسميات عملية لازمت النشاط الاجتماعى الإنسانى منذ بداية الحياة الإنسانية، أى حيثما وجد الإنسان فى جماعات من الناس لهم أهداف مشتركة، ومن ثم يقوم كل بدوره. فمثلا الحضارة الشامخة التى بناها المصريون القدماء تؤكد بالضرورة على دور العملية الإدارية فيها، ومع ذلك فإن الدراسة العلمية للعملية الإدارية لم تبدأ إلا حديثاً نسبياً وكانت مصاحبة للثورة الصناعية فى منتصف القرن التاسع عشر حيث كانت ظروف التنافس بين أصحاب الأعمال، والتغيرات السريعة نسبياً فى التكنولوجيا فى تلك الحقبة من الزمان، حافزاً للمفكرين على البحث فى أساليب تطوير الأداء لتحقيق النجاح مما جعل العملية الإدارية موضع تأمل ودراسة وتطوير. لقد وعى المسؤلون عن الإنتاج فى كافة المنشآت مغزى العملية الإدارية ودورها فى تحقيق النجاح والتقدم لمشروعاتهم مع وعى جميع العاملين بأهداف تنظيماتهم وأدوارهم فى تحقيق أهدافها. وقد تطورت العملية الإدارية منذ ذلك التاريخ وتطورت أساليب العمل والأداء. ولكن عملية التقدم هذه لم تستمر بدون عقبات، وذلك أن مرحلة الانطلاق الأولى أعقبتها مرحلة جمود.

أمراض البيروقراطية والروتين الجامد

فقد علمتنا الخبرة الإنسانية أنه بغض النظر عن الوعى بالأهداف المنشودة، وبضرورة تطويع الخطط والنظم واللوائح والقوانين والسياسات وطرق العمل والأداء لتلك الأهداف فى بداية الأمر فإنه بمرور الوقت تستقر تلك الخطط والنظم والقوانين والسياسات وطرق العمل والأداء. واللوائح تسجل كل هذا باعتبارها المرجع الذى يستند إليه العمل والنشاط فى المنظمة بشكل عام. ويقيّم العاملون وفقا لذلك. فالإنسان كما يقال ابن العادة، وما لم يكن واعيا بعوامل التغير فى محيطه فإنه يستمر فى أداء نفس الدور حتى لو لم يصل به إلى الهدف المنشود. وفى هذه الحالة قد يتطلع إلى مبررات لتفسير ما يصادفه من مشاكل أو مصاعب فى الوصول إلى النتائج المرجوة فى ضوء الأهداف. وتتضح هذه الظاهرة بصورة أكبر فى حالة المنظمات والمؤسسات كبيرة الحجم التى لا يكون من السهل إدراك كافة المتغيرات فيها وتفاعلاتها والنتائج المترتبة على ذلك.

هنا يتجمد الأداء، وبالتدريج يصبح كل شخص واعياً فى أحسن الأحوال بدوره الشخصى ويصبح هدفه المباشر هو أن يتجنب المحاسبة على الأخطاء التى قد تنجم عن خروجه عن القواعد والتعليمات المباشرة المتصلة بدوره بغض النظر عن النتائج التى تترتب على ذلك. وطالما أن تقييم الأداء الشخصى يلتزم بنفس الإطار المرجعى فإن الفرد العامل فى المنظمة يلتزم بنفس الدور الذى كان يقوم به فى الماضى بغض النظر عن تغير الظروف، وكأن لسان حاله يقول (أنا مسئوليتى تنحصر فى اتباع اللائحة)، وهذا يعبر عن ظاهرة الاغتراب التى يعانى منها كثير ممن يعملون فى الوظائف العادية ــ غير الرئاسية ــ فى المنظمات والمؤسسات، ولكن اللوائح والقواعد بل السياسات توضع فى ظروف معينة ولمواجهة أوضاع خاصة، إلا أن الظروف كلها تتغير باستمرار، فلا شيء ثابت إلا التغير، كما قال الفيلسوف اليونانى هرقليطس. وإذا كانت هذه المقولة صادقة على الحياة بصفة عامة كما عبر عنها هذا الفيلسوف منذ ألفى سنة فهى ولا شك أكثر انطباقاً على الحياة المعاصرة فى ضوء المتغيرات السريعة التى نعيشها فى عالم اليوم.

إن المنظمات والمنشآت الجديدة التى تقوم فى الأساس على المبادرات وليس على مجرد النقل تنطلق فى مجال البحث والتجريب لتحقيق أهدافها، تلك الأهداف التى تتطلب هى ذاتها المراجعة بين حين وآخر. وتغامر تلك المنظمات مغامرات محسوبة باحثة عن أفضل الظروف والأساليب والوسائل للوصول إلى أفضل النتائج وفق معايير مشتقة من الواقع ومن الرؤية المستقبلية. وفى هذا السياق تتعلم من الخبرة والتغذية المرتجعة فتستقر على ما يثبت صحته، وتتعلم من الخطأ لتتجنبه. ولكن لابد لها من أن تكون واعية بحتمية التغيير وإلا فإنها تتجمد كما أسلفنا عند أداء معين وتبدأ تعانى من أمراض البيروقراطية، ومن الفشل فى تحقيق أهدافها. ويتناسب حجم الجمود وما يرتبط به من أمراض البيروقراطية مع حجم المنظمة أو المؤسسة.

إعادة تجديد حيوية المنظمات

فى ضوء ما تقدم لابد من أن تفكر المنظمات والمؤسسات الحديثة فى تجديد دمائها كضرورة ملازمة لبقائها وأدائها لمهامها ودورها فى المجتمع. وقد فطنت

البلدان المتقدمة إلى هذا الواقع ومتطلباته فاستحدثت من الوظائف والأنشطة ما يمكن أن يساعد على التغلب على تلك المشكلة الحساسة.

وقد استحدثت على سبيل المثال فى بعض المواقع الحساسة وظائف لأفراد مهمتهم ملاحقة وتوقع المشكلات قبل حدوثها. وبالإضافة إلى هذا فقد تبرعت برامج خاصة لإعادة النظر فى واقع المنظمة أو المؤسسة بين الفنية والأخرى بهدف تجديد دمائها والقضاء على عوامل الجمود فيها لمسايرة ركب الحياة.

ولتنمية المنظمة مسميات مختلفة، فهى تسمى أحيانا الإدارة بالأهداف، وأحيانا أخرى الإدارة بالنتائج، أو فى بعض الأحيان الإدارة بالأهداف والنتائج، أو برامج تحسين الأداء، وبصفة عامة نستطيع أن نقول إن تنمية المنظمة تتضمن بعدين:

أولهمـــا: إدارة التغيير.

وثانيهما: أسلوب يستهدف توجيه الطاقة الإنسانية فى المنظمة نحو النتائج المرغوب فيها. وهذا يتضمن تنمية الأفراد العاملين فى المنظمة، أى تنمية قدراتهم على فهم طبيعة المنظمة وأهدافها والتفاعل الذى يحدث بينها وبين البيئة الخارجية المحيطة بها. وبهذا يصبح العاملون واعين بأثر أدائهم على النتائج المستهدفة، ولا يكونون مجرد أدوات تستجيب للأوامر والتعليمات التى تصدر إليهم.

وما أحوجنا فى مجال التربية والتعليم إلى تنشيط وعى العاملين فيها بأدوارهم فى العمل وفى تحقيق النتائج. وما أحوجنا فى الإطار المدرسى إلى أن يعى المدرسون بما هو حادث فى عالم اليوم من تغيرات سريعة فى الحياة والأثر المحتمل لكل، وما أحوجنا فى الإطار المدرسى إلى أن يعى المدرسون بالأجيال المنوط بهم تربيتهم وإعدادهم لعالم يخالف العالم الذى عاشوا فيه طفولتهم، وعالم يتأثر بالمستقبليات لتسارعها بصورة لم يتخيلها الإنسان من قبل، والتى عبر عنها الفين توفلر فى أول كتاب له فى هذا المجال بعنوان (صدمة المستقبل).

إن التغير الجاد فى أى منظمة يتطلب تنشيط وعى العاملين فى هذه المنظمة بدورهم وبأثر أدائهم على نشاط المنظمة فى إطار مجتمع محلى وعالمى سريع

التغير، ويتوجه نحو وحدة مترابطة، أو كما يقال قرية واحدة. ونتساءل عن وضع المدرس والإدارى فى المدرسة المصرية من كل هذا وماذا نفعل لنلحق بالركب، ونعود هنا ونتساءل: ماذا يكون موقع العالم الثالث والعالم العربى ومصر من النظام العالمى الجديد؟.

إن هذا المستقبل وديعة فى يد الأجيال المقبلة، ولكن نقطة الانطلاق هى مسئولية ملقاة على عاتق المؤسسة التعليمية، وعلى عاتق المدرسة والمدرس بصفة خاصة. وتتحدد هذه المسئولية فى إطلاق الطاقات الفكرية والقدرات المبدعة لدى التلاميذ كى يتحملوا أعباءهم فى عالم المستقبل. وهنا علينا أن نتساءل عن الطاقة الفكرية للجيل الجديد، أى إمكانات المخ والقدرات العقلية للإنسان بصفة عامة وللناشئة بصفة خاصة لنحدد فى ضوء هذا مسئولية المدرسة.

وفيما يلى نتناول موضوع المخ والنشاط العقلى بشقيه الاتفاقى Convergent (القائم على الحقائق والمنطق) ثم نركز على الجانب الافتراقى Divergent (أى القائم على التخيل والتصور وأحلام اليقظة والرؤية التى تساعد على الإبداع) ثم نضع صورة ممكنة لتنقلنا من عالم التقاليد البالية إلى عالم المستقبل.

المخ الإنسانى وإمكاناته

ينقسم المخ الإنسانى (الجزء العلوى منه) إلى نصفين كرويين كل منهما يعمل كأنه مخ مستقل. ولكل من النصفين وظائف عقلية متمايزة.

ومن المعروف أن أى تلف فى أحد الجانبين يؤدى إلى شلل الجانب العكسى من الجسم، فإذا تلف الجانب الأيمن أصيب الجانب الأيسر من الجسم، والعكس صحيح.

إن وجود نصفين كرويين للمخ أمر معروف منذ زمن طويل نسبيا، ولكن الذى لم يعرف إلا حديثاً هو تمايز الوظائف العقلية لكل من النصفين. وقد كشف عن هذا التمايز فى الوظيفة العقلية لكل من النصفين الكرويين الباحثان الأمريكيان روجر سبيرى وروبيرت أورنستين.

وقد بدأ الباحث أورنستين بالتساؤل عما إذا كان كل من النصفين الكرويين يقوم بأنشطة عقلية مختلفة عن أنشطة النصف الآخر. وللتحقق من ذلك وضعت أغطية معدنية معينة تساعد على رصد الأمواج الكهربية التى تشع من المخ، نتيجة النشاط العقلى، على رؤوس عدد من تلاميذه، ثم طلب إليهم القيام بأعمال عقلية متباينة مثل كتابة موضوعات ومقالات نمطية وتنظيم مكعبات ملونة، وعمليات تحليل منطقى.

وكانت النتائج التى حصل عليها أورنستين من هذه التجربة غير متوقعة ومثيرة للدهشة وفى غاية الأهمية. فقد اكتشف أن النصف الأيسر للمخ يختص بالعمليات المحددة والمنظمة منطقيا مثل القوائم والكلمات والأرقام والتسلسل والتحليل المنطقى وهكذا، فى حين أن النصف الأيمن من المخ يختص بأنشطة مختلفة تماما مثل الإيقاع (الموسيقى) والتخيل والتصور وأحلام اليقظة ورؤية الأبعاد والوعى بالفضاء. وقد أضاف اورنستين إلى ما سبق أن الفرد الذى يتدرب على استثمار أحد الجانبين دون الآخر من المخ تضعف قدراته بالنسبة لوظائف النصف الذى لا يدرب عليه.

وأهم من هذا أنه إذا تدرب الفرد على النصف الضعيف، أى الذى لم يحظ بالفرصة الكافية للتدريب قبلا، سواء النصف الأيسر أى بالنسبة للقدرة الاتفاقية للتفكير، أو على النصف الأيمن أى بالنسبة للقدرة الافتراقية للتفكير، فإن النتيجة المترتبة على هذا تكون هائلة، ويقفز الفرد فى هذه الحالة فى قدراته العقلية قفزة كبيرة.

ولكن الخبرة توضح أن التفوق والامتياز فى الأداء لا يقوم فى الغالب على أى من النصفين الكرويين دون النصف الآخر. فالعلماء والفنانون لا يقتصرون فى نشاطهم على استخدام أحد النصفين فقط. وعلى سبيل المثال فإن اينشتين الذى يعتبر أكبر عالم فى علم الفيزياء فى العصر الحديث يؤكد على حقيقة تفاعل النصفين الكرويين عند اكتشافه للنظرية النسبية وذلك وفق ما ذكره هو عن خبرته الخاصة التى أدت إلى ذلك الاكتشاف، الذى أدى بدوره إلى قفزة هائلة فى العلم وفى التطبيق العلمى الذى ساعد على تحطيم الذرة. وهو يحكى قصة اكتشافه لقانون النسبية، فقد

كان يجلس على قمة تل وكان يتأمل الفضاء وعينيه نصف مغلقتين، وإذا بأشعة الشمس تداعب رموش العينين وتتفرق إلى آلاف الأشعة. وبدأ يسأل نفسه عما يمكن أن يحدث لو أنه استطاع أن يمتطى أحد هذه الأشعة ويسير معها فى اتجاهها، وأخذه خياله فى رحلة فى الكون. ولكن ما وصل إليه بتفكيره عن مصير تلك الرحلة الخيالية كان يتعارض مع دراسته السابقة فى علم الفيزياء، فقام لتوه وأخذ يراجع أفكاره السابقة فى علم الفيزياء، وأعاد صياغة فكره فى صورة نظرية جديدة هى النظرية النسبية التى أحدثت قفزة هائلة إلى الأمام فى مسار علم الفيزياء. وهكذا نجد أن أينشتين قد حلق فى الخيال مستخدما النصف الكروى الأيمن من المخ، واصطدم بما كان قد تعلمه سلفا فى ذلك العلم، فقام بإعادة صياغة النتيجة فى قانون النسبية، واستخدم فى هذا النصف الأيسر للمخ، أى أن النصفين الكرويين قد تعاونا فى صياغة هذه النظرية الهامة فى تاريخ العلم.

إن الإنجاز الذى يأتى نتيجة للتعاون بين النصفين الكرويين لا يقتصر على مجال الاكتشافات العلمية. فقد ثبت من دراسة خبرات الرسامين العالميين مثل سيزان وبيكاسو وليوناردو دافينشى أنهم جميعاً كانوا على درجة عالية من الفهم الهندسى والرياضى (النصف الأيسر من المخ)، وكان هذا الفهم يسهم إسهاماً إيجابياً فى إبداعهم الفنى.

ومـــع ذلك فـــإن المتأمل فى أى إبـــداع حقيقى فى العلم أو الأدب أو الفن أو السياسة أو غيرها، يلحظ أن النصفين يتفاعلان بصورة ما. فلا يمكن تصور اختراع ما دون أن نتصور المخترع وقد كون رؤية خاصة لاختراعه عن طريق التخيل الذى يبنى فى الأصل على ما لديه من حقائق ومنطق وينطلق بعدها بالتأمل والتصور، وفى نهاية الأمر للتثبت من صدق ما توصل إليه على أرض الواقع. وصانع القرار الهام لابد من أن يمر فى مراحل تبدأ بالواقع وتنتقل إلى التخيل والتصور ثم تعود لحسم الموقف باختبار النتيجة منطقيا.

وثمة أمر آخر تجدر الإشارة إليه وهو يتعلق بطاقة العقل الإنسانى وإمكاناته سواء بالنسبة للراشدين أو بالنسبة للأطفال فى البيوت وفى المدارس. ولقد قام

أنوخين (تلميذ بافلوف) بدراسة حجم المخ وأثره على النشاط العقلى. فمن المعروف أن المخ الإنسانى يتكون من حوالى بليون خلية عصبية، وأن كل خلية من هذه الخلايا تتكون من جسم وعدة أذرع (بشكل الأخطبوط) وتخرج من كل ذراع زوائد تتصل ببعضها وتعتبر الوصلات والممرات التى تتكون محوراً للنشاط العقلى.

وقد حسب أنوخين عدد الزوائد والوصلات التى يمكن أن تتكون فى المخ العادى فوجد أنها من الضخامة بحيث يصعب تصورها. فقد حدد عددها بوضع رقم (١) واحد بحجم الآلة الكاتبة العادية ثم وضع أصفار أمامه طولها عشرة ملايين كيلو متراً، وهو رقم يفوق أى تصور ولكنه يعبر عن الطاقة العقلية للإنسان.

والخلاصة أنه بدراسة المخ وإمكاناته نخرج بأن المخ السليم (غير المعوق بيولوجيا) له قدرة غير محدودة على التفكير واختزان المعلومات، وأن ما يستثمر منه لا يصل إلى واحد بالمائة من إمكاناته. وهذا الأمر يشكل تحديا للمجتمع الإنسانى الجديد فى عصر الانفجار المعرفى، ويحمل المسئولين عن التربية والتعليم مسئوليات جادة.

والأمر الثانى أن الإنسان العادى أو الطفل الصغير قادر على التفكير الاتفاقى، أى الذى يتعامل مع الحقائق والمنطق، وكذلك قادر على التفكير الافتراقى أى الذى يتعامل مع الخيال والإبداع. وأن الإبداعات الهائلة فى العلم وفى الفن قامت على أساس التعاون بين نشاط كل من النصفين الكرويين. وهذا الأمر يشكل تحديا للمسئولين عن التربية والتعليم. ولا شك أنه يضع المدرسة أمام تحد خطير بالنسبة للعصر الحالى وبالنسبة للرؤية المستقبلية.

الإدارة المدرسية والإبداع

إن تطوير العملية التربوية فى مصر يتطلب إعادة النظر فى الإدارة المدرسية، فالإدارة المدرسية فى مصر إدارة مركزية بشكل مبالغ فيه، حيث أن التعليم منذ المرحلة الأساسية تخضع لإدارة مركزية تفرض السياسات والإجراءات والقواعد والمناهج والطرق بحيث لا تترك مجالا مذكورا للعاملين فى المدرسة ليفكروا أو ينطلقوا خارج الحدود المرسومة منذ القدم. ونحن نعلم أن محاولات

التغيير، وهى ليست بالقليلة، لم تكن تتجاوز إضافـــة منهج فى سنة دراسية معينة أوإضافة موضوع أو حذف آخر من المنهج. وإذا تجاوز التغيير المقررات الدراسية فإنه قد يمس عدد سنوات المرحلة الدراسية، أما جوهر العملية التعليمية وبخاصة مسئولية المدرسة نحو تنمية القدرة الإبداعية فهى غير واردة فى معظم الأحيان، بل إن ظروف العملية التعليمية لا تكاد تترك فرصة للمعلم إن كانت لديه الرغبة فى التعبير فى اتجاه الإبداع.

كيف يمكن للمعلم فى فصل يزدحم بالتلاميذ أن يترك الحرية لهم ليفكروا ويبدعوا، واهتمامه الأساسى هو حفظ النظام فى فصل مكدس بالتلاميذ، هذا فضلا عن أنه ملتزم ببرامج معينة وعليه أن يتمها فى مواعيد محددة؟

كيف يمكن للتلميذ أن يفكر تفكيرا إبداعياً وهو مقيد بنظام يفرض عليه الإنصات طوال الفترة الدراسية تقريباً؟ هذا مع ملاحظة أن الهدف عند المدرس وعند التلميذ هو الإجابة على أسئلة الامتحان بترديد ما يقوله المدرس أو ما يقوله الكتاب المدرسى. ولا يغيب عن أذهاننا فى هذا المجال الكتب التى يؤلفها أصحابها لتدريب التلاميذ على الإجابة على الأسئلة فى الامتحان بالصورة التى تمكنه من النقل الحرفى بغض النظر عن توجهاته أو دوافعه فضلاً عن إمكاناته فى التخيل والتصور والإبداع.

إن الطفل الصغير كما نعلم جميعاً يتصف، إذا تركت له الحرية فى الإطار المناسب من الأمان، بالتلقائية والرغبة فى الاستطلاع. إنه يتعلم من البيئة المحيطة به ومن التجارب التى يقوم بها إذا سمحت له الظروف. وهو ينمو باستثمار طاقته على التفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى. إن مَنْ يراقب طفلاً صغيراً فى نشاطه التلقائى وهو يمسك بالأشياء ويلقى بها ويضعها فى فمه قريباً من أنفه ويحركها يميناً ويساراً، إن من يشاهد مثل هذا الطفل إنما يرى بذرة العبقرية. ولكن ماذا يحدث بعد هذا؟ قد يتدخل الوالدان ويحجمان هذا النشاط، وقد يتدخل العقاب الذى يجعل من الخوف أو من الانفعالات غير السليمة عائقاً دون النمو المضطرد.

ثم يأتى دور المدرسة ويصبح الهدف الأول الحصول على المجموع بالنسبة للتلاميذ فى المرحلة الثانوية ليلتحقوا بالجامعة وخاصة بكليات القمة بغض النظر

عن الميل والاهتمام والقدرة. وهنا تلعب الدروس الخصوصية والكتب الخارجية التى تركز على طرق الإجابة على أسئلة الامتحان لتقضى على أية فرصة للتلميذ ليفكر تفكيراً مبدعاً، وفى هذا تقول هيلين بيلنجز "نحن نقول إن الطفل كائن متفرد وله الحق فى أن يكون له كيانه الذاتى، ولكننا فى التو نجمع كل الأطفال معا ليصبحوا نسخة واحدة بقدر الإمكان" هذا ما تقوله هيلين عن التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية. ولا شك أن حاجة مصر كدولة نامية فى حالة أكثر إلى مراجعة دور المدرسة. ومن هنا نتساءل: ما العمل؟.

أن نحدد الهدف بوضوح، أى الهدف التربوى. ونستطيع باختصار أن نوجز هذا الهدف فى مساعدة أطفال المدارس على المرور بالخبرات التعليمية بتلقائية وبحرية تفتح المجال للعمل والنشاط والخيال، وبحيث يستطيع الطفل أن ينتقل من مرحلة إلى أخرى عن طريق إعادة بناء خبراته باستمرار، حيث الإبداع يصبح عنصراً أساسياً فى إعادة بناء الخبرة. ولنتذكر أن العمل الفردى والجماعى بحرية ضرورى لتحقيق مثل هذا الهدف. وتصبح العملية التربوية عملية مستمرة داخل المدرسة وخارجها طالما أن التلاميذ يتوحدون مع الأهداف وذلك بأن تكون لهم حرية العمل وحرية التساؤل بما يساعدهم على اكتساب الثقة فى أنفسهم، وإعطائهم استقلالية فى التفكير وفى الأداء وحرية التصرف بدون مخاوف.

إن تطوير الإدارة المدرسية قضية أساسية. ولعلنا نستطيع أن نستفيد من خبراتنا الماضية التى لم نتعود مع الأسف أن نسجلها حتى نستفيد منها، ومن ذلك الفصول التجريبية التى أنشأها إسماعيل القبانى فى الثلاثينات، وكذلك المدارس النموذجية مثل الأورمان النموذجية التى أشرف عليها محمد فؤاد جلال، والنقراشى النموذجية التى أشرف عليها عبد العزيز القوصى منذ الأربعينات.

وأخيراً لابـــد من أن نركز على واقعنا، وأن يقوم الباحثون بدراسة مدرسة أو أكثر للتعرف على واقع العمل فيها، مع استخدام أسلوب تنمية الإبداع الذى أشرنا إليه فيما سلف عن طريق خبراء فى هذه العملية. وفى هذا المجال يشترك المسئولون فى المدارس المختارة فى عملية تستهدف التعرف على الواقع كما هو، مع تحديد ما يمكن استثماره من إمكانات التلاميذ وخاصة بالنسبة للقدرات الإبداعية التى لا تكاد تجد مكانا فى نظام التعليم فى مصر.

الإبـداع والتـدريب

فايز مراد مينا (*)

منظور الدراسة:

لا تتناول هذه الورقة أهمية تبنى ثقافة الإبداع فى مواجهة ثقافة الذاكرة، سواء على مستوى المجتمع المصرى أو على مستوى النظام التعليمى. ثم هى لا تتناول أهمية تدريب المعلم على تنمية الإبداع على المستوى القومى، فلقد تكوّن خلال الأعوام الماضية ما يشبه الاتفاق العام على أن مشكلات المجتمع المصرى فى كافة المجالات لا يمكن مواجهتها بحلول تقليدية، وعلى أن أحد وظائف نظام التعليم الأساسية تتمثل فى تنمية قوى الإبداع، وأن للمعلم دوراً محوريا فى تحقيق هذه الوظيفة. ويبقى التساؤل الهام عن كيفية ترجمة تلك القناعات العامة إلى سياسات تحدث فعلها فى تغيير الواقع فى الاتجاه المنشود.

وعلى الفور ستثار ــ بحق ــ قضية هامة، تتعلق بحدود دور المعلم فى تنمية الإبداع على المستوى القومى، ذلك أن تدريب المعلم ــ وإعداده أيضا ــ إنما يمثل إحدى المنظومات الفرعية للنظام التعليمى، إلى جانب منظومات أهداف النظام التعليمى وبنيته وإدارته وتمويله ومناهجه والبحث العلمى فى مجال التربية، والذى بدوره يمثل منظومة فرعية لمنظومة الثقافة القومية بما تتضمنه من نظام اقتصادى اجتماعى سياسى ومؤسسات عديدة، والتى ــ بدورها ــ تعد منظومة فرعية لمنظومات الثقافة العربية والثقافة الإنسانية. ولا يتسع المجال لعرض مكونات هذه الثقافات والعلاقات المتداخلة بينها وتأثيرها على المنظومات الأخرى، ولكن قضيتنا تتعلق بحجم التأثير المتوقع لتدريب المعلم على تنمية الإبداع فى إطار هذا الخضم الهائل من شبكات التأثير والتأثر. وبعبارة أخرى: إلى أى مدى يحدث تدريب المعلم فعله إذا لم تتوافر شروط تنمية الإبداع؟

قد يرى البعض أنه يجب تحقيق هذه الشروط مجتمعة ــ أو على الأقل معظمها ــ قبل أن يتمكن المعلم من أن يسهم بصورة حقيقية فى تنمية الإبداع. وقد

---

* أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة عين شمس.

يرى البعض الآخر أن المعلم قادر على أن يحدث تأثيراً جذريا فى المجتمع من خلال إعداده لتلاميذه. والواقع أن كلا من النظرتين تغفل الطبيعة الجدلية (الديالكتيكية) للظواهر. إن ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع تمثل قطبى التناقض الذى يشمل كافة المنظومات الفرعية للثقافة القومية والمؤثرات الثقافية الأخرى الواقعة عليها. ومن هنا فإن الصراع بين هاتين الثقافتين يدور رحاه فى داخل كل من هذه الجبهات المتشابكة وفيما بين قوى الثقافتين على كافة الجبهات. وبالرغم من السيادة الحالية لثقافة الذاكرة فإن القناعة التى أشرنا إليها بضرورة تبنى سياسات تنمية الإبداع تعد مؤشرا أوليا إلى إمكانية تغلب ثقافة الإبداع. هذا إلى جانب أن الجهد الواعى المخطط من أجل تنمية ثقافة الإبداع على حساب ثقافة الذاكرة يساعد كثيراً فى هذا الاتجاه. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الصراع الجدلى المنظومى — على المستوى المجتمعى الكلى — قد يقدم تدعيما — أو زاوية جديدة للرؤية — لما طرحه مراد وهبه عن "الإبداع الجماهيرى".

ونخلص إلى أنه مع أن هذه الدراسة تهدف — فى المقام الأول — إلى وضع تصورات عن منظومة تدريب المعلم فى مصر بقصد تنمية الإبداع، فإنه يجب الأخذ فى الاعتبار حدود دور المعلم فى التأثير على المجتمع فى إطار التصور السابق، إلا أن هذا الدور — بفضل الوعى والتخطيط — يعد قادراً على إحداث ثغرة تخترق السياسات السائدة المؤسسة على ثقافة الذاكرة، سواء على المستوى التعليمى، أو المستوى المجتمعى.

منظومة برامج تدريب المعلم فى إطار الإبداع:

تتضمن منظومات برامج تدريب المعلم عدة منظومات فرعية، أهمها أهداف التدريب ومحتواه وطرق وأساليب التدريب ووسائطه وعملية التقويم، فضلا عن آليات التغذية الراجعة فى إطار المنظور السيبرناطيقى.

تتمثل أهداف برامج تدريب المعلم، فى إطار الإبداع، فى هدفين أساسيين متكاملين أقرب إلى أن يكونا وجهين لعملة واحدة، أحدهما يتعلق بتغيير اتجاهات المعلمين نحو أهداف التعليم وعملية التدريس، بحيث يقدر المعلمون أهمية تطوير التعليم على أسس إبداعية، والثانى يتعلق بتمكين المعلمين من التدريس من أجل

الإبداع، ذلك أن مثل هذا التدريس يحتاج إلى مهارات ومصادر خاصة. فإذا ما توافرت القناعة بأهمية التعليم من أجل الإبداع والقدرة على ممارسته لدى الكتلة المحتجزة من المعلمين، فإن ذلك يمكن أن يحدث تحولا حقيقيا فى مسار التعليم نحو تنمية الإبداع.

واتساقا مع الأهداف السابقة، فإننا نقترح أن يتضمن محتوى البرنامج – بوجه خاص – ما يلى:

١ – وضع تصور عن "الإبداع".

٢ – نقد المناهج الحالية فى مجال التخصص فى إطار مفهوم الإبداع، وخاصة من حيث الكتاب المدرسى وطريقة التدريس والأنشطة التعليمية ونظم وأساليب تقويم أداء الطلاب.

٣ – تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير المناهج الحالية فى إطار الإبداع، وخاصة من حيث الجوانب التى سبق الإشارة إليها (الكتاب المدرسى، طرق التدريس، الأنشطة التعليمية، والتقويم).

٤ – اقتراح عدة بدائل ممكنة لتجاوز الأوضاع الحالية ولتطوير المناهج – وخاصة فى المجالات السابقة – فى إطار سياسة تنمية الإبداع.

٥ – التدريب على مهارات معينة تتصل بالتدريس من أجل الإبداع، وذلك مثل التدريب على إجراء عمليات التحليل الثقافى التاريخى لأعمال بعض قادة الفكر والعلماء فى مجال التخصص، وعرض وجهات النظر المتعددة، وإدارة الحوار، والربط بين الفكر النظرى والفكر التكنولوجى، وبيان صلة المعارف التى تتصل بمجال معين بالمجالات المعرفية الأخرى، ووضع الأسئلة ذات الإجابات المتعددة، وتصميم برامج الأنشطة التعليمية، واستخدام المكتبة فى التدريس .

٦ – تدريب ميدانى على التدريس فى إطار الإبداع.

وإذا أردنا تلخيص موقفنا من طرق وأساليب التدريس فى برامج تدريب المعلم فى إطار الإبداع، فإن ذلك يمكن أن يتمثل فى أن تعكس الطرق والأساليب

المتبعة فى هذه البرامج، بصورة أمينة، طرق وأساليب التدريس التى تدعو المعلمين إلى اتباعها من أجل تنمية الإبداع. وعلى ذلك ينبغى أن تتركز هذه الطرق والأساليب فى الحوار والنقاش والندوات والعصف الذهنى وورش العمل والتعلم الذاتى، بحيث يختفى أسلوب المحاضرة فى هذه البرامج. فإذا وجد، فإنما يوجد بصورة هامشية، وبحيث تأخذ المحاضرة وظيفة توجيهية تتعلق بالأعمال التى تكلف بها مجموعة المعلمين المتدربين. فلا يمكن أن يكون التلقين وسيلة لتدريب المعلم على التعليم المبدع، ولا يمكن تحقيق أهداف برامج التدريب ـ التى اقترحناها، عن طريق الاعتماد على المحاضرات. وينطبق نفس هذا الموقف ـ كما فى طرق التدريس ـ فيما يتعلق بوسائط التعلم المستخدمة فى برامج التدريب. ونشير فى هذا السياق إلى اختلاف مفهوم الوسائط التعليمية عن الوسائل التعليمية، إذ أن مفهوم الوسيط يمثل شرطا ضروريا لحدوث التعلم (كما أن الهواء شرط أو وسيط لانتقال الصوت)، وبحيث تتعدد هذه الوسائط فى الموقف التعليمى بما يحقق أهداف التعلم، بينما لا ينطبق ذلك بالضرورة على الوسائل التعليمية. ويسود اعتقاد بأن أحد الوظائف الأساسية للوسائل التعليمية تقديم المدركات الحسية كمرحلة تمهيدية للتعامل مع المفاهيم المجردة. والواقع أننا إذا أردنا تبنى سياسات التعليم من أجل الإبداع، فإن هذا الاعتقاد ينبغى أن يتغير ـ وخاصة فيما بعد مرحلة الطفولة، إذ أن جوهر الإبداع يتمثل فى تكوين علاقات جديدة بين المجردات، كما أن الخيال يمثل عنصراً هاماً فى العملية الإبداعية.

أما تقويم المتدربين (المعلمين) فيتمثل فى ملاحظة مشاركتهم فى مناشط التدريب وأدائهم لتكليفات معينة تتصل بالتدريس فى إطار سياسة تنمية الإبداع، جنباً إلى جنب مع سلوكهم التدريسى بعد انتهاء الدورات التدريبية (أو أثنائها فى حالة وجود فرصة للتدريب الميدانى على التدريس فى إطار الإبداع).

ومن الضرورى أن نشير فى ختام حديثنا عن منظومة برامج تدريب المعلم من أجل الإبداع إلى أهمية توافر آليات الحصول على التغذية الراجعة فى هذه البرامج، مما يمكن أن يتمثل فى قيام المتدربين باستكمال استبيانات تخصص لهذا الغرض، وتقويم مدة مشاركتهم فى مناشط التدريب ونوعية إنتاجهم فيما يكلفون به،

فضلا عن المتابعة الميدانية لهم أثناء وبعد انتهاء الدورات التدريبية، والتعرف على نقاط القوى والضعف والمشكلات التى تواجههم فى القيام بالتدريس من أجل الإبداع، وبحيث يتم تعديل برامج التدريب وتصحيح المسار فى ضوء هذه التغذية الراجعة.

وبعد أن ألقينا بعض الضوء على وجهة نظرنا حول مكونات منظومة برامج التدريب، ننتقل إلى سياسات التدريب، والتى يمكن من خلالها تحقيق أفضل النتائج لبرامج التدريب.

سياسات تدريب المعلم فى إطار الإبداع:

تتناول السياسات المقترحة فى هذه الورقة قضايا تتعلق بمجال البرنامج واختيار القائمين بالتدريب والمتدربين وزمن البرنامج وأقسام المتابعة، وما يتفرع عنها من قضايا. وفيما يلى عرض لأهم هذه السياسات.

١ ــ مجال التدريب

يرتبط مجال التدريب ارتباطاً وثيقاً باستراتيجية وزارة التعليم للأخذ بفكرة التعليم من أجل الإبداع. فقد تتمثل هذه الاستراتيجية فى إعداد برامج خاصة لتنمية الإبداع، أو اتخاذ بعض مجالات الأدب والفنون كمحور لتنمية الإبداع، أو اتخاذ محتوى التعليم على إجماله كوسيط لتنمية الإبداع. والواقع أننى استخدام الاستراتيجية الأخيرة، ذلك أن الاستراتيجية الأولى ــ رغم اسهامها العلمى القيم ــ قد تصلح على المستوى المعملى، ولاعتبارات متعددة ــ عملية على الأقل ــ لا تصلح للأخذ بها على المستوى القومى، كما أن الاستراتيجية الثانية المتعلقة بالتركيز على الأدب والفنون تتجاهل أن الأدب والفنون إنما تمثل بعض ما أبدعته الحضارة، ذلك أن ثمة إبداعات أخرى تنتمى إلى مجالات العلم المختلفة والفلسفة والتكنولوجيا.

فإذا قبلنا أن يكون محتوى التعليم وسيطاً لتنمية الإبداع، فإنه ينبغى أن تسود برامج التدريب التخصصية، بحيث يقسم المتدربون فى معظم جلسات التدريب إلى مجموعات تشمل ــ على الأقل ــ مجموعات اللغات والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات والفنون، على أن يراعى وضع برامج خاصة لمعلمى المرحلة الابتدائية تتناول مجالات الدراسة المختلفة وأساليب التكامل فيما بينها.

قضية هامة أخرى تتصل بمجال التدريب: هل يخصص تدريب خاص "للإبداع" على النحو الذى ذكرناه، أم تعدل جميع البرامج التدريبية الأخرى بحيث تأخذ منحى "إبداعياً" يقبل المقارنة بما سبق أن أشرنا إليه فى نواحى محددة؟. المؤكد أنه ينبغى فى جميع الحالات، أن تأخذ جميع برامج التدريب ــ فضلا عن برامج إعداد المعلم فى كليات التربية ــ هذا التوجه الإبداعى. ونحن نرجح ــ إلى جانب ذلك ــ إجراء تدريب خاص يتعلق بالتدريس من أجل الإبداع، إذ أن ذلك يسهم إسهاماً هاماً فى طرح الفكرة على جماهير المعلمين، وفتح باب الاجتهاد فى هذا المجال.

٢ ــ القائمون بالتدريب

امتداداً لما سبق ذكره عن مجالات التدريب، وبالنظر إلى المحتوى المقترح لبرامج التدريب، فإنه لكى يحقق التدريب أهدافه على أفضل نحو ممكن، فإنه يفترض أن ينضم إلى القائمين بالتدريب أساتذة متخصصون فى طرق التدريس وآخرون متخصصون فى المجالات الأكاديمية من المهتمين بقضايا تنمية الإبداع، ومن الممكن أن تشاركهم مجموعة من المتخصصين فى نفس المجال من مستشارى وموجهى وزارة التعليم ممن تكون لديهم نفس الاهتمامات. ونفضل وجود فرق عمل يضم كل منها متخصصين فى طرق التدريس والمادة الأكاديمية وموجهى وزارة التعليم، شريطة أن يتم الإعداد الجيد للتدريب من خلال ورش عمل تضم جميع المدربين.

فإذا كانت وزارة التعليم تعتزم الأخذ بسياسة تطوير التعليم من أجل الإبداع على المستوى القومى (أى فى جميع مراحل التعليم وفى جميع نوعياته)، فإنه يصبح من المتعذر على الفرق المشار إليها ــ مهما كان عددها ــ إجراء البرامج التدريبية فى هــذه المرحلة. وهنا يصبح من المحتم ــ وخاصة فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية ــ أن يتم التدريب خلال مرحلة أو مرحلتين من "الوسطاء"، وذلك بأن تقوم هذه الفرق بإجراء تدريب مجموعة من المدربين، ثم يقوم هؤلاء المدربون بإعداد مجموعة أخرى من المدربين، وتشارك فرق التدريب ــ بمستوياتها المختلفة ــ فى إجراء التدريب على مستوى المعلم.

٣ ــ المتدربون.

فى تصورنا، على الأقل فى المراحل الأولى للأخذ بسياسة الإبداع، أن يترك باب التدريب اختياريا ــ لمن يرغب ــ من المعلمين النابهين. وبطبيعة الحال، فإن استمرار ذلك يتوقف على إقبال المعلمين ــ تطوعا ــ على التدريب. إننا نأمل أن تشكل الطلائع الأولى من المتدربين دعاة للإبداع من القادرين على تطبيق سياسات "التعلم من أجل الإبداع".

٤ ــ زمن التدريب.

نقترح أن يخصص زمن كاف للتدريب وبصورة مكثفة، تتراوح بين أسبوعين وأربعة أسابيع (لمدة خمسة أيام عمل كاملة أسبوعياً). ومن الوارد ــ فى مرحلة تالية ــ أن تنشأ الحاجة إلى أكثر من برنامج تدريبى لتنمية الإبداع، كذلك من الوارد أن يأخذ التدريب فترات موزعة تغطى نفس البرامج، إذا ما تعذر تفرغ أعداد كبيرة من المعلمين ــ أو المدربين ــ لوقت طويل. ومن الممكن اتباع كلا الأسلوبين ــ المكثف والموزع ــ معاً فى آن واحد وفقا للظروف.

٥ ــ أقسام المتابعة

كما سبق أن أشرنا، فإن متابعة نتائج التدريب تمثل عملية محورية فى تصحيح مسار التدريب وتطويره، كما أن هذه العملية يجب أن تبنى على أسس علمية. ولما كان لا يوجد ــ فى حدود ما نعلم ــ قسم خاص بالإدارة العامة للتدريب يضطلع ــ على النحو المقصود ــ بمتابعة التدريب، فإنه يلزم أن ينشأ قسم يخصص لذلك، وتمتد فروعه إلى إدارات التدريب الفرعية.

معوقات تدريب المعلم من أجل الإبداع:

يوجد ــ على الأقل ــ نوعان من المعوقات الهامة التى تعترض طريق تحقيق أهداف تدريب المعلم من أجل الإبداع، بل والعملية الإبداعية ذاتها. يتمثل النوع الأول منها فى مقاومة التغيير، والنوع الآخر منها فيما يمكن أن نطلق عليه "معوقات فنية".

والقوى التى تقاوم التغيير تقوم بذلك لأسباب مختلفة، قد يكون الخوف من التغيير بما يقتضيه من جهد وما يكتنفه من مخاوف، كما قد تكون مقاومة التغيير ــ وهو الأخطر ــ لما يتضمنه التغيير من تعارض مع المصالح الشخصية، سواء المصالح المادية أو النفوذ. وقد يلجأ معارضو التغيير إلى اتباع أساليب متباينة قد تأخذ طابع المعارضة العلنية الشديدة، وقد تصل إلى حد محاولة الاحتواء من الداخل بادعاء الحماس لموضوع التغيير، ثم إثارة العقبات المالية والإدارية، وغيرها أمام أحداث التغيير، بل وتفريغ التغيير من المضمون الحقيقى له. أما عن سبيل التغلب على هذه المعوقات فإنها تتمثل فى فتح أبواب الديموقراطية على مصراعيها، واستعداد أصحاب قضية الإبداع لتلقى الضربات، مع الثقة فى انتصار قضيتهم فى النهاية.

أما المعوقات الفنية، فهى تتعلق أساساً بالتفكير التربوى السائد، ونشير فى السياق الحالى إلى أمثلة لهذا النوع من المعوقات:

أ ــ تأثير المدرسة السلوكية، والتى تقوم على تفتيت الظواهر إلى أجزاء، والتعامل مع هذه الأجزاء بصورة منفصلة. ولقد تغلغلت هذه المدرسة فى الحياة التربوية والبحث التربوى (ومن أمثلة تطبيقاتها الصياغة السلوكية للأهداف التعليمية، بناء البرامج التعليمية على أساس الكفايات، تحليل التفاعل اللفظى، التدريس المصغر). ويتمثل موقفنا فى أن هذه المدرسة تقوم بتقديم فكر الثورة الصناعية الأولى، ولا تصلح لعصر المعلومات. ورغم أن لهذه المدرسة بعض التطبيقات التى قد تكون مفيدة جزئياً على مستوى العمل اليومى، فإن منطق هذه النظرية يتعارض بشكل واضح مع منطق الإبداع الذى يعتمد على النظرة الشاملة وتكوين العلاقات بين الأجزاء وكلياتها، بل وتهدد فكرة الإبداع من أساسها.

ب ــ لقد تعلمت أجيال عديدة من التربويين ــ بل ويمكن القول جميع أجيال المعلمين ورجال التربية الحاليين ــ أن أحد أهداف التربية الأساسية هو "التكيف مع البيئة". ولا شك أن مفهوم "التكيف" يعنى قبول الأمر الواقع وعدم قبول الجهد من أجل تجاوز الواقع وتطوير البيئة، مما يهدد عملية الإبداع فى المدرسة على حد ما يرى مراد وهبه.

ج ـ الربط الخاطئ بين الذكاء والإبداع على اعتبار أنه ليس ثمة بالضرورة علاقة تطابق بين الاثنين. وصحيح ـ على ما يقول الأستاذ ماكينون فى مقاله بالموسوعة الدولية للعلوم الاجتماعية ـ أن الشخص المبدع كثيراً ما يتمتع بدرجة عالية من الذكاء، ولكن العلاقة ليست مطردة فى كل الأحوال، وكل ما يمكن قوله فى نفس الصدد أنه لابد من توفر درجة معينة من الذكاء لكى يكون الشخص مبدعا. بل إن مستوى الذكاء المطلوب للإبداع يختلف من مجال لآخر بحيث أنه قد يكون منخفضا فى بعض الأحيان.

د ـ بالرغم من إمكان توظيف الأسئلة الموضوعية فى حل مشكلات تتعلق بتقويم أداء الطلاب، فإنه يوجد اتفاق على عدم قدرة هذا النوع من الأسئلة على قياس الإبداع، فضلا عن أن الاستخدام الفعلى لها لا يكاد يتجاوز كثيراً حدود المستويات الدنيا من المعرفة. وعلى ذلك فإنه يتضح أن منطق الإبداع يتعارض مع منطق استخدام الأسئلة الموضوعية، ومن ثم فعند التخطيط لتبنى سياسات الإبداع، يجب التخطيط لاستخدام وسائل التقويم المناسبة.

هـ ـ أخيراً، وليس أخراً، فإنه يوجد اختلاف بين أساتذة علم النفس والتربية والمفكرين عموما على مفهوم الإبداع. وإذا كان مجمل فهمنا للإبداع أنه "القدرة على تكوين علاقات جديدة بحيث تتجاوز الواقع من أجل تغييره والتحكم فيه" على حد تعريف مراد وهبه، فإنه بطبيعة الحال لا يمكن فرض هذا المفهوم على أحد.

ولمواجهة هذه العقبات الفنية فإننا ندعو إلى فتح باب الحوار على مصراعيه سواء فيما بين المدربين أو فيما بينهم وبين المتدربين، دون محاولة فرض أى رأى، أو الزعم بصحة أحد الآراء فى مواجهة الآراء الأخرى. ولعل ذلك فى حد ذاته يقدم مثالاً للمناخ الذى ينبغى أن يسود المدرسة فى ظل الإبداع.

مرة أخرى، مع حدود تأثير عملية تدريب المعلم على تنمية الإبداع على المستوى المجتمعى، فإنها تستحق بذل أقصى درجة من الجهود الواعية المخططة، وذلك فى إطار فلسفة "الإبداع الجماهيرى".

تعليم بلا دوجماطيقية

مـراد وهبـه

يقول أفلاطون فى "الجمهورية": "إننا فى العلم نبحث من أجل معرفة ما هو موجود أبديا، وليس معرفة ما هو موجود فى لحظة ثم يتلاشى، ومن ثم نتفق على أن الهندسة هى معرفة ما هو موجود أبديا. وإذا كان ذلك كذلك، أيها الصديق العزيز، فالهندسة ينبغى أن تجذب العقل نحو الحقيقة"[١٦]. ومعنى هذا النص أن المعرفة تدخل فى علاقة جوهرية مع الحقيقة.

والسؤال إذن: هل هذه العلاقة مشروعة؟

نجيب بسؤال: ما الحقيقة؟

هناك ثلاث نظريات:

أولا:

نظرية "الحقيقة صورة"، أى الحقيقة صورة طبق الأصل، عبر عنها الفلاسفة المسلمون فى قولهم "الحقيقة هى مطابقة ما فى الأعيان لما هو فى الأذهان". وعبر عنها الفلاسفة المسيحيون وعلى الأخص توما الأكوينى فى قوله "الحقيقة هى المساواة بين العقل والأشياء بحيث يستطيع العقل أن يقرر أن ما هو موجود موجود، وأن ما ليس موجودا فهو ليس موجودا". بيد أن هذا التعريف للحقيقة عسير المنال لأنه يفترض مقدما أن نعرف الأشياء مستقلة عن عقلنا، ثم نقارن بعد ذلك بين الأصل والصورة. والعسر هنا مردود إلى أنه من المحال معرفة الأشياء كما هى فى ذاتها بمعزل عن تأثير العقل فى حالة معرفته هذه الأشياء.

ثانيا:

نظرية "الحقيقة قانونا". وقد عبر عنها ديكارت فى قوله بأن "سلاسل التفكير الطويلة التى اعتاد علماء الهندسة أن يستخدموها فى التدليل على أصعب ما يفرضونه خيلت إلى أن جميع الأشياء التى تقع فى علم الناس إنما تتتابع فيما بينها

على هذا النمط، وأن الإنسان إذا كف عن أن يتقبل الباطل على أنه حق واحتفظ دائما بالنظام الواجب لاستنتاج بعضها من بعض لا يجد منها قصيا لا يستطيع الوصول إليه، ولا خفيا لا يمكنه الوقوف عليه". ومعنى هذا النص أن الحقيقة، فى داخل أفكارنا، ولا تعرف إلا بتلازمها المنطقى استنادا إلى قوانين العقل. بيد أن قوانين العقل متباينة بين فيلسوف وآخر. فقانون عدم التناقض عند أرسطو، ونقيضه أى قانون التناقض هو عند هيجل. وقانون العلية الذى يفضى إلى الحتمية مشكوك فيه عند الغزالى من متكلمى المسلمين، وعند هيوم من فلاسفة الغرب على الرغم من تباين الغاية من هذا الشك. يقول الغزالى "الاقتران بين ما يعتقد فى العادة سببا وما يعتقد مسببا ليس ضروريا عندنا، بل كل شيئين ليس هذا ولا ذاك هذا، ولا إثبات أحدهما متضمن لإثبات الآخر، ولا نفيه متضمن لنفى الآخر. فليس من ضرورة وجود أحدهما وجود الآخر ولا من ضرورة عدم أحدهما عدم الآخر مثل الرى والشرب، والشبع والأكل، والاحتراق ولقاء النار، والموت وحز الرقبة، والشفاء وشرب الدواء، وإسهال البطن واستعمال المسهل". ويقول هيوم قولا مشابها لما يقوله الغزالى. ففى رأى هيوم أن علاقة العلية خالية من الضرورة. وما يزعم لها من ضرورة ناشئ من أن العادة تجعل العقل غير قادر على عدم تصور اللاحق وتوقعه إذا ما تصور السابق. ومن ثم يخلص هيوم إلى القول بأن علاقة العلية مجرد عادة عقلية. ومع ذلك فالغزالى وهيوم متباينان فى الغاية من الشك فى العلية فهى عند الغزالى لتبرير المعجزة، ولكنها عند هيوم لدحض الدوجماطيقية.

ثـــالثـــا:

نظرية "الحقيقة نجاحا". وقد عبرت عنها البرجماتية، وعبر عنها على وجه التخصيص وليم جيمس فى نفيه لوجود حقيقة واحدة لأن الحقائق متعددة وذلك بسبب التباين فى تسمية ما هو ناجح. وما هو ناجح يقاس فى إطار العلاقات القائمة. ونحن نرى أن هذا المقياس مخالف للواقع. فالواقع متطور، ولهذا فالعلاقات القائمة ليست دائمة. وتاريخ العلم يشهد على ذلك. فعند أرسطو كانت العلاقة قائمة بين وزن الجسم وسرعته بمعنى أنه كلما كان وزن الجسم أثقل كانت حركته أسرع.

أما عند جليليو فلا علاقة بين وزن الجسم وسرعته. فالسرعة واحدة أيا كان وزن الجسم متى أزلنا العوائق الخارجية.

وتأسيسا على هذه النظريات ونقائضها هل يمكن القول بأن ليس ثمة حقيقة؟

فى العصر اليونانى القديم اتخذ السوفسطائيون من تباين المذاهب والعادات ذريعة للشك. ثم نشأت المدرسة الشكية ورائدها سكستوس امبيريقوس وفكرته المحورية أن لكل حجة حجة مضادة لها ومساوية لها فى القوة. والنتيجة امتناع الإنسان عن أن يكون دوجماطيقيا، ثم يستطرد سكستوس قائلا: "إذا كانت الدوجما تعنى إقرار ما هو غير واضح فليس ثمة مذهب" لأن المذهب، فى رأيه، يعنى الالتزام بمجموعة من الدوجمات المتسقة فيما بينها، وفيما بينها وبين الظواهر. وإذا كانت الغاية من الشك سكينة النفس على حد تعبير سكستوس فإن الدوجما، فى هذه الحالة، تقف ضد هذه السكينة. وهذا على غير القول الشائع بأن سكينة النفس ملازمة للدوجما.

الدوجما إذن، فى معناها الأولى، ضد الشك ومع الالتزام بمذهب. ثم تبلور معنى الدوجما فيما يسمى "علم العقيدة" وهو فى المسيحية علم اللاهوت، وفى الإسلام علم الكلام. فأصبحت للدوجما سلطة تحكم على من يعارضها بالهرطقة أو الكفر.

وفى العصر الحديث عانت الدوجما من الشك مرة أخرى ابتداء من بيكون وديكارت. أسس بيكون منطقا جديدا يدور، فى جانبه السلبى، على الكشف عن أوهام العقل وهى أربعة وأهمها "أوهام المسرح" التى نشأت من الدوجمات الفلسفية المهيمنة على عقول البشر. أما ديكارت فإنه يقول "لم أكد أنهى المرحلة الدراسية التى جرت العادة أن يرفع الطالب فى نهايتها إلى مرتبة العلماء حتى غيرت رأيى تماما لأنى وجدت نفسى فى ركام من الشكوك والأخطاء بدا لى معها أننى لم أفد من محاولتى التعلم إلا الكشف شيئا فشيئا عن جهالتى". وبعد هذا الشك أسس ديكارت منهجا جديدا يناقض منطق أرسطو. ثم جاء هيوم وتابع كلا من بيكون وديكارت فى ممارسة الشك، ولكنه انصرف فى شكه إلى سمة الضرورة فى مبدأ العلية. وتأثر كانط بهيوم فى هذه المسألة فقال "لقد أيقظنى هيوم من سباتى

الدوجماطيقى". وكانط يعنى بالدوجماطيقية الكف عن كشف جذور الوهم فى المفاهيم المتوارثة.

وفى القرن العشرين ازداد الشك فى الدوجما بفضل نظرية الكوانتم التى نشأ عنها مبدأ اللاتعين لهيزنبرج. واللاتعين يعنى اللايقين، وبالتالى يعنى عدم مشروعية ملكية الحقيقة المطلقة. والنتيجة بزوغ اللادوجماطيقية فى مواجهة الدوجماطيقية. وهذه النقلة من الدوجماطيقية إلى اللادوجماطيقية من شأنها نفى المحرمات الثقافية. وقد واكب هذا النفى بزوغ ثلاث ظواهر: الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل. الكونية تعنى تكوين رؤية علمية عن الكون استنادا إلى الثورة العلمية والتكنولوجية. فقد أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الكون من خلال الكون وذلك بفضل غزو الفضاء. وكان من قبل ذلك يرى الكون من خلال الأرض. كما أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الأرض من خلال الكون فتبدو له وكأنها وحدة بلا تقسيمات. الأمر الذى يلزم منه الاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم. وقد ورد فى تقرير "نادى روما" (١٩٩١) أن عالم اليوم يمر بمرحلة الثورة الكوكبية الأولى وهى ثورة متميزة من الثورة الزراعية والثورة الصناعية فى أنها تخلو من وضوح الرؤية، إذ هى تموج بحركات لا عقلانية وتعصبية وأصولية. ولهذا فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحا لمواجهة هذه الحركات. وتتردد النغمة نفسها فى مشروع اليونسكو عن "الديموقراطية فى العالم" (١٩٩٤). ومن هنا تأتى ضرورة الإبداع. وإذا أضيف الإبداع كبعد رابع للأبعاد الثلاثة الأخرى وهى الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل كان لدينا ما أسميه "رباعية المستقبل".

وفى إطار هذه الرباعية ينبغى تطوير التعليم على الإطلاق، وتطويره فى كليات التربية على التخصيص حيث أن هذه الكليات مكلفة بإعداد المعلم.

ولكن أى معلم؟

هذا هو السؤال. وحيث أن ثمة علاقة تضايف بين المعلم والطالب فثمة بالضرورة سؤال آخر:

أى طالب؟

إن العلاقة التقليدية بين المعلم والطالب تدور على تلقين الحقيقة من جانب المعلم، وتذكر الحقيقة من جانب الطالب. وفى إطار هذه العلاقة نشأت اختبارات الذكاء، أى أن صياغة هذه الاختبارات تمت فى إطار ما هو حادث فى العملية التعليمية من تلقين وتذكر ابتداء من الفرد بينيه وهنرى بيرون فى فرنسا، ولويس ترمان فى أمريكا، وسيرل بيرت وهانس إيرنك فى إنجلترا. وتأسيسا على ذلك يمكن القول بأن ثمة نسقا تعليميا يقوم على ثلاثية التلقين والتذكر والذكاء محذوفا منه الإبداع. وبالتالى يصبح من حقنا القول بأن هذا النسق ليس صالحا فى بقائه فى إطار رباعية المستقبل. وإذا كانت رباعية المستقبل لا تستقيم إلا بالإبداع كان لزاما علينا أن نؤسس نسقا تعليميا جديدا يقوم على الإبداع وليس على الذكاء، وبالتالى لا يقوم على التلقين والتذكر.

والسؤال إذن: ما هو النسق التعليمى الجديد؟

ومن الذى يؤسسه؟

أجيب عن السؤال الثانى وأتريث فى الإجابة عن السؤال الأول فأقول إنهم أساتذة كليات التربية وليس غيرهم. وهنا نواجه إشكالية حادة وهى أن أساتذة كليات التربية هم أنفسهم الذين أسسوا النسق التعليمى القديم. وإذا كانت الإشكالية تنطوى على تناقض فليس فى الإمكان رفع التناقض الكامن فى الإشكالية المطروحة إلا بأن يمارس أساتذة كليات التربية ما يسمى بـــ "النقد الذاتى".

هذا جوابى عن السؤال الثانى فماذا عن جوابى عن السؤال الأول؟ لقد أبديت رغبة فى التريث، وهذه الرغبة مردودة إلى أن تأسيس النسق التعليمى الجديد يستلزم جهدا جماعيا. وكل ما يمكن أن أسهم به فى هذا التأسيس هو إثارة إشكاليات، أى تناقضات من غير رفعها. وهذه الإشكاليات عددها أربع:

الإشكالية الأولى قائمة بين انفجار المعرفة وانفجار السكان، فانفجار المعرفة نقلة كيفية، بينما انفجار السكان نقلة كمية.

وهنا يثار سؤالان:

ماذا نعلم فى ضوء نظرية المعرفة؟

وكيف نعلم فى ضوء انفجار السكان؟

وينطوى السؤالان معا على مفارقة وهى أننا نقول عن انفجار المعرفة إنه نقلة كيفية والسؤال عنها كمى، ونقول عن انفجار السكان إنه نقلة كمية والسؤال عنها كيفى.

والإشكالية الثانية قائمة بين تداخل العلوم من جهة ووجود أقسام فى كليات التربية لا تتجاوز تخصصها الدقيق.

والإشكالية الثالثة تقوم فى القسمة الثنائية بين التربويين والأكاديميين. والنتيجة الحتمية من هذه القسمة أن التربويين ليسوا بأكاديميين. فهل التربية ليست علما من العلوم الأكاديمية؟

تبقى الإشكالية الرابعة والأخيرة وهى أنه فى ضوء مبدأ اللاتعين أو بالأدق اللايقين هل تظل العلاقة قائمة بين المعرفة والحقيقة؟

هذه هى الإشكاليات الأربع. وأعتقد أن رفع التناقض الكامن فيها يمكن أن يكون إرهاصا لتأسيس النسق التعليمى الجديد.

إعداد المعلمين القادرين على مساعدة الطلاب على أن يكون لديهم تفكير إبداعى

آرتور كروبلى (*)

طلب من أطفال الصف الثانى من المرحلة الابتدائية رسم رأس انسان. وانشغل الأطفال برسم المطلوب لفترة زمنية وبعدها ذهب طفل إلى المعلمة وقال لها إن لديه مشكلة. وبعد أن شرح المشكلة، اكتشفت المعلمة أن الطفل يرسم ما بداخل الرأس! فإذا بها تثور فى وجهه وتأمره بأن يكف عن الرسم حتى يرى الآخرين وماذا فعلوا ثم قالت: انظروا ماذا رسم هذا النابهة. إنه ليس قادرا على رسم رأس بمعنى الكلمة. هل كان قادرا؟ بالطبع لا. إنه خالف الأطفال الآخرين ورسم ما بداخل الرأس. ثم طلبت منهم أن يرفعوا رسوماتهم لكى يراها الطفل المغبون. "أنظر أيها النابهة إلى الرأس وكيف تكون. كلهم رسموا المطلوب باستثنائك". أما الأطفال فقد استجابوا إلى مطلب المدرسة وإذا بهم يصدمون، أويشيرون بأصابعهم ثم صاحوا فى ذهول. ولم يكن فى مقدور الطفل المهان إلا الجلوس خجلا. وما تعلمه هذا الطفل أكبر بكثير مما تعلمه عن كيفية رسم الرأس على النحو المطلوب. لقد تعلم أن الأفكار غير المألوفة ليست مطلوبة، وأن الطريق المستقيم هو الطريق الذى اعتاده الكل، وأنه من الخطورة بمكان أن تكشف للجمهور أنك ترى الأشياء بمنظور جديد. فهذا الطفل قد انحرف عن المتوقع، وفشل فى المسايرة. فرؤيته كانت مباينة لرؤية الأطفال الآخرين، إذ كانت لديه فكرة مذهلة. وبذلك كشف عن خاصية يسميها مدرسو اليوم "الإبداع".

إن المدرسين غالبا ما يغضبون من أى سلوك إبداعى فى داخل الفصل. وقد أثبتت الأبحاث أن معظم المدرسين يمجون الإبداع. واكتشافات تورنس المبكرة (١٩٦٣) فى هذه المسألة قد دعمتها أبحاث كثيرة معاصرة فى أمريكا (باشتولد ١٩٧٤) و(هويسن ١٩٨٤ وأوبش ١٩٨٦). وقد وجد ستون (١٩٨٠) أن أطفال

(*) أستاذ علم النفس بجامعة هامبورج بألمانيا.

السنة الثانية فى المرحلة الابتدائية الذين يحصلون على أعلى نسبة فى اختبارات الإبداع يقول عنهم زملاؤهم إنهم غالبا ما يثيرون المتاعب لمدرسيهم. ومع ذلك فثمة شواهد على أن المدرسين يعلنون مساندتهم للإبداع. وقد أعلن فلدهوسن وترفنجر (١٩٧٥) أن ٩٠% من المدرسين قد أيدوا هذه المساندة. ويبدو أن المشكلة تقوم فى التعرف على الإبداع غير الناضج أو الإبداع الكامن. ومما لاشك فيه أن كثيرا من المدرسين عندما يواجهون سلوكا مذموما فإنهم لا يتسامحون معه بدعوى أنه قد يكون علامة على الإبداع. ولهذا فمن المهم أن يكون المدرسون قادرين على التعرف على مؤشرات الإبداع الكامن ويميزون بينه وبين السلوك السيء. وإننى أتفق مع بولدون (١٩٨٥) أن ثمة حالات نادرة هى التى يمكن أن يقال عنها إنها إبداع فى فصول الأطفال، مثل ما يحدث فى مجال الفن أو الموسيقى أو الروايات أو المكتشفات العلمية والرياضية وما شابه ذلك. فإبداع الأطفال نادرا ما يحدث فى هذه المجالات، بل يظل كامنا. وقد يفضى إلى إبداع مهنى أو جمالى فى مستقبل الأيام. وثمة خطورة نواجهها عندما يقمع المدرسون الامكانات الإبداعية لطلابهم. وقد دلل تورنس (١٩٦٣) على هذه الخطورة فيما لاحظه من وجود "بقايا إبداع". ويرى ملجرام أن ثمة علاقة طردية بين الإبداع والعمر الزمنى ابتداء من الطفولة حتى سن النضج. وثمة تحسن فى قدرة الأطفال على التفكير إبداعيا ابتداء من روضة الأطفال حتى السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية. ثم يهبط فى السنة الرابعة ثم يصعد فى السنة الخامسة والسادسة، ثم يهبط فى السنة السابعة ثم ينمو فى المرحلة الثانوية. وقد أيد ذلك كل من كرامبن وفريلنجر وولمز (١٩٨٨) وسميث وكارلسون (١٩٨٩) الذين قرروا أن "بقايا الإبداع" تنحصر فى ست سنوات فيما بين عشر وست عشرة سنة. ولكن كل ذلك مرهون بالفرد والمجتمع. وثمة علاقة بين تدهور الإبداع والتفوق المدرسى. وهذا ما لا حظه (شوماكوفا وستتنكو ١٩٩٣) فى روسيا و (هيلر ١٩٩٤) فى ألمانيا. وأغلب الظن أن هذه الملحوظة مردودة إلى النمو المعرفى على حد تعبير بياجيه، وإلى تغيير معايير السلوك (الأطفال يتصرفون فى حدود أعمارهم)، وإلى ضغوط من أقرانهم، وإلى المتطلبات المتقلبة للمدرسة. ومع ذلك فهؤلاء العلماء يتخوفون من إمكان قمع المدرسة لتنمية الإبداع لدى بعض الأطفال.

ومناقشة الإبداع فى ضوء السلوك فى الفصل ليست جديدة على الإطلاق. فقد بزغ الاهتمام بالإبداع إثر الصدمة التى سببها إطلاق السوفيت لسفينة الفضاء (سبوتنك) فى الخمسينيات وترتب عليها الاهتمام بالتعليم. وقد دار هذا الاهتمام على أن الجامعات تخرج كما هائلا من المتعلمين أغلبهم قد تدرب على تطبيق ما هو معروف بأساليب تقليدية. ومن ثم بدأت الدعوة إلى استحداث أشكال من التعليم لحث الطلاب على الإبداع. وتنمية الإبداع، فى المدارس، تستند إلى أن الخصائص الضرورية للإبداع يمكن أن تظهر بإدخال ظروف ملائمة للتعلم. ومع ذلك يبدو أن كثيرا من المعلمين والآباء يشعرون بعدم الارتياح إزاء الاهتمام بالإبداع فى الفصل المدرسى لأن هذا الاهتمام قد يعنى حث الطلاب على العصيان والإهمال وعدم الدقة والسلوك السئ. ويرى البعض أن الدعوة إلى الإبداع فى الفصل المدرسى تعنى التسامح إزاء أى سلوك، وتعنى إهمال المهارات الأساسية والمعايير والمبادئ التى تميز الخطأ من الصواب. ويرى البعض الآخر أن الحديث عن تنمية الإبداع اهتمام مبالغ فيه وموجه إلى النخبة حيث أنه ينشغل بالكشف عن قلة من العباقرة وإجبارها على أن تكون كذلك حتى تصبح ميكيلانجلو أو موتسارت أو أينشتين.

ومثل هذه الشكوك تستلزم توضيح مسألتين. فليس من اللازم لتنمية الإبداع أن يركز المعلمون على أحداث ثورات علمية وتكنولوجية وأدبية وفنية (على الرغم من أن تنمية الإبداع فى الفصل المدرسى قد تسهم إسهاما متواضعا فى هذا الاتجاه وذلك ببذر البذور). فالعمليات والخصائص الفردية الخاصة بتنمية الإبداع فى الفصل المدرسى موجودة لدى الأطفال جميعا والشباب وليس فقط لدى القلة.

ثم إنه من المهم التركيز، منذ البداية، على التراث الفكرى التربوى الذى يرجع إلى اليونانيين القدامى والذى يقرر أنه ينبغى منح الأطفال الفرصة لتنمية إمكاناتهم إلى أقصى الحدود. وينبغى تهيئة الشباب لتحقيق أكبر قدر من الحياة الثرية والمنتجة. ذلك أن تنمية الإمكانات الإبداعية تفيد الفرد فى تحقيق تعلم أفضل (شوبرث ١٩٧٣)، وفى تحسين الصحة العقلية (كروبلى ١٩٩٠)، كما تفيد المجتمع كذلك (وولبرج وستاينها ١٩٩٢). والجدير بالتنويه، فى هذا الإطار، أن الغاية من الإبداع لا تكمن فى تفخيم الذات أو التحكم فى البشر، وإنما فى المساهمة فى تأسيس الخير العام. ولهذا فإن أية مناقشة عن تدعيم الإبداع يجب أن يكون لها بعدا أخلاقيا.

ما الذى ينبغى على المعلمين تدعيمه؟

لقد ركزت الأبحاث المبكرة عن الإبداع على التفكير الإبداعى. ومع ذلك فمن البين أن الأطفال يبدعون عندما يرغبون، وعندما يشعرون بقدرتهم على الإبداع. هذا بالإضافة إلى أن الأطفال فى حاجة إلى أن تكون لديهم مهارات وقدرات معينة مثل القدرة على اكتشاف التناقضات، والحصول على أفكار. ويبزغ الإبداع من جملة خصائص نفسية من بينها الخبرات والدوافع وسمات شخصية مثل الثقة فى النفس (كروبلى ١٩٩٢). وبعض هذه الخصائص يمكن توليدها فى المدرسة، وهذا على الأقل من الناحية النظرية، على الرغم من أن التقاليد المدرسية والممارسات التقليدية فى حجرة الدراسة غالبا ما تكون عقيمة. ومن ثم فمن الضرورى تحديد الملامح الأساسية لهذه الخصائص النفسيّة، ومن مهمة المعلمين تنمية هذه الخصائص فى الفصل المدرسى من أجل العمل على بزوغ الإبداع.

دهشة فعالة:

لقد استنتج مورجان من ملخصات الأبحاث أن الجدة هى محور الإبداع. وأشار برونر (١٩٦٢) إلى أن القدرة على الجدة من شأنها أن تثير "الدهشة". ومع ذلك فقد أشار أيضا إلى أن الفاعلية هامة كذلك وإلا فإن أية فكرة مجنونة أو سلوك لا عقلانى أو إنتاج عبثى يدهش الإنسان يمكن أن يقال عنه إنه إبداع. والطلاب فى حاجة إلى أن يتعلموا كيف يمكن الوصول إلى الدهشة الفعالة. أما بركنز (١٩٨١) فيرى أن الدهشة يمكن أن تكون فعالة لدى الفرد فى حين يركز (شتين ١٩٦٣) على ضرورة أن تكون الدهشة فعالة وإلا فإنه يمكن القول بأنه كلما قلت معرفة الشخص ازداد إبداعه. فأية فكرة ممكن أن تكون مدهشة لأى إنسان جاهل! وهذه بدورها تفضى إلى القول بأن الإبداع يستلزم الاتصال: ذلك أن الفكرة إذا ظلت مختفية لدى الانسان فإنها لا يمكن أن تكون مشروعة من قبل المجتمع. وحيث أن مفهوم الإبداع إيجابى فمن غير المحتمل أن يقر المجتمع الشر والقتل وإلا فإنه يمكن النظر إلى أفعال محرمة اجتماعيا على أنها مبدعة. ولهذا فإن الأخلاقيات ينبغى أن تكون من عناصر الإبداع إذا اعتبرنا الإبداع ظاهرة اجتماعية (ايزنمان

١٩٩١، جرودين ١٩٩٠). ويرى دالاس (١٩٢٦) أن الدهشة الفاعلة تتضمن الحصول على معلومات وتشغيلها ذاتيا من أجل الحصول على حل والتحقق منه تجريبيا: وهنا ينبغى إضافة الاتصال والمشروعية.

وقد ميز هاينت (١٩٧٤) بين الجدة الفاعلة وغير الفاعلة وذلك بالتفرقة بين الإبداع المزيف وشبه الإبداع. الإبداع المزيف يتسم بأنه غير مألوف ليس إلا (كأن تركب خاتما فى الأنف وأنت ذاهب إلى حفل راقص) أما شبه الإبداع فيتضمن الخيال وخصائص الإبداع الأصيل. وكذلك ميز تيلر (١٩٧٥) بنظرة ثاقبة، بين المبدع الأصيل (الدهشة الفاعلة) وبين الأشكال الأخرى من الجدة. وأوضح خمسة "مستويات" للإبداع: التلقائية وتتجلى فى إنتاج الأفكار غير المكبوتة، الإبداع التقنى وهو ملحوظ فى المهارة الفائقة فى استعمال اللغة وفى وسائل التجارة، والإبداع المبتكر ويظهر فى استخدام ما هو معروف بأساليب جديدة، والإبداع المجدد ويبدو فى توليد أفكار جديدة من مبادئ أو نماذج معروفة، والإبداع البازغ الذى ينتهى إلى مبادئ أو نماذج جديدة. والتلقائية المبدعة والإبداع التقنى ظواهر يومية يمكن تدعيمها فى المدارس. ومع ذلك فإن على المعلمين تشجيع الإبداع المبتكر وعناصر من الإبداع المجدد والبازغ.

وثمة باحثون ميزوا بين الجدة الناتجة من تطبيقات جديدة لما هو معروف من خلال البحث عن مبادئ جديدة. فمثلا غيسلين (١٩٦٣) يميز بين الإبداع "الثانوى" و "الأولى" (الأولى يستلزم توليد مبادئ جديدة)، بينما ممفورد وجوستافسون يميزان بين الإبداع الصغير والإبداع الكبير. ويركز كل من رجسكنه ورباجنا وجولد (١٩٩٢) على الفوائد العملية للتمييز بين الإبداع المتمثل والإبداع المتكيف. وهذان المصطلحان يستخدمان بالمعنى الوارد عند بياجيه. وهذا التمييز هام فى مجال التعليم من حيث أن تدعيم الإبداع يتضمن توسيع وتعميق منظومة المعرفة الراهنة من أجل مزيد من الإثراء لتنمية الإبداع المتمثل، وتأسيس طريقة جديدة لرؤية العالم (الإبداع المتكيف).

التفكير المبدع:

فى بحث لبات وبيكر (١٩٣١) لوحظ أن ٨٣% من المجموعة التى كانت متميزة بشدة الإبداع أقرت أن إبداعها مردود إلى الهام مفاجئ، فى حين أن أيدسون وباستور ودزرائيلى أقروا بأهمية العمل الجاد والمعرفة الخاصة بمجال معين (١% عبقرية، ١% الهام، ٩٩% عرق الجبين). ويرى كامبل (١٩٦٣) أن الإبداع ثمرة التفكير المنطقى الذى ينتهى إلى نتيجة منطقية (فيزبرج ١٩٨٦).

أما مفهوم التفكير الذى يسمح بعلاقات لاعقلانية بين المعانى فهو وارد فى التفسيرات التقليدية للتحليل النفسى عن الإبداع. والعمليات الأولية للتفكير محكومة باللاشعور ولا تخضع لقواعد الواقع. فأية فكرة ممكن أن تكون على علاقة بأية فكرة. وهذا شرط مفيد للإبداع. ومع ذلك فإن الأنا محكوم بمبدأ الواقع، ومنشغل بالعملية الثانوية للتفكير ولا يسمح بابتعاث العملية الأولية للتفكير فى الوعى. ولكى يكون الإنسان مبدعا عليه أن يكون فى خدمة الأنا (سولر ١٩٨٠). وعلم نفس الجشطلت يميز بين "إعادة إنتاج" التفكير حيث تجتمع عناصر معينة من أجل تكوين جشطلت (شكل) مألوف، وبين "إنتاج" التفكير الذى يفضى إلى أشكال مذهلة (مبدعة).

هذه المكتشفات فى مجال المعرفة الخاص بالإبداع يمكن إيجازها للمعلمين على النحو الآتى:

١ ــ امتلاك كمية هائلة من المعلومات العامة.

٢ ــ معرفة مكثفة عن مجال واحد أو أكثر.

٣ ــ خيال فعال.

٤ ــ القدرة على التعرف على المشكلات أو اختراعها.

٥ ــ مهارة إدراك العلاقات والتماثلات واللزوم المنطقى والتفكير الاتفاقى.

٦ ــ مهارة تكوين علاقات متباعدة، وأشكال جديدة وتفكير افتراقى.

٧ ــ الرغبة فى ابتعاث العمليات الأولية للتفكير فى الوعى.

٨ ــ القدرة على التفكير فى عدة طرق لحل المشكلات.

٩ ــ أولوية التكيف على التمثل.

١٠ ــ القدرة والرغبة فى تقييم العمل.

١١ ــ القدرة على توصيل النتائج إلى الآخرين.

خصائص شخصية للإبداع

حدد مكلويه وكروبلى (١٩٨٩) هذه الخصائص بالآتى:

كسر الفواصل بسهولة وتكوين مقولات وأبنية، معرفية مركبة وتوليد سريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقة. ويرى ايزنك (١٩٨٣) أن الإبداع ثمرة نمط معين من الشخصية. أما دلاس وجاير (١٩٧٠) فيحددان الخصائص الآتية: المرونة والحساسية والتسامح والمسئولية والاستقلالية. ويقرر البرت ورنكو (١٩٨٩) أن الاستقلالية مرتبطة بالإبداع. ولهذا فإن المبدعين يتميزون باستقلالية وعدم تكيف أو قابلية أقل للتكيف، وضعف التحكم فى الذات، ورغبة متدنية فى إحداث تأثير طيب لدى الغير. ويرى مكرى وروجرز (١٩٥٩) أن الانفتاح على الجديد هام للإبداع.

وينبغى التنويه بأنه فى أشكال التقويم الحالى لأداء الطلاب تحبذ المسايرة والدقة والنظام. ولهذا يتجه المعلمون إلى نبذ ملامح الاستقلالية وما شابه ذلك بحجة إمكان تفوق الطالب فى الامتحان. ويدلل (كروبلى ١٩٦٧) على أن الذين لا يتفوقون فى الامتحان هم أولئك الذين يتمتعون بدرجة عالية من الاستقلالية والمغايرة.

وأشار شو (١٩٨٩) إلى مسألة هامة وهى أن أبحاث الإبداع تجاهلت دور المشاعر والعواطف فى عملية إيجاد حلول جديدة. وفى بحث أجرى على مهندسين وفزيائيين مبدعين دلل شو على أهمية المشاعر والتلذذ بالعمل والثقة بالنفس والإحساس بالإحباط عندما يتوقف التقدم، والغبطة عند الوصول إلى نتائج ناجحة، وهذه علامة "الفرح بالإبداع".

وأخيرا فمن المهم معرفة أن الاستعداد الشخصى للإبداع له جانب اجتماعى. وقد أوضح موستاكيس (١٩٧٧) أن تكون مبدعا تعنى أن تحيا حياتك. وقد ارتأى بارون (١٩٦٩) أن ثمة علاقة بين الإبداع ومقاومة الروح الاجتماعية.

وتأسيسا على ذلك يجب على المعلمين تنمية الخصائص الآتية لدى الطلاب:

١ ــ الالتزام بالعمل والمثابرة والتصميم.

٢ ــ حب الاستطلاع والمغامرة والتسامح إزاء الغموض.

٣ ــ الاستقلال والمغايرة. ٤ ــ الثقة بالنفس.

٥ ــ حب التجريب والرغبة فى ممارسة المهام الصعبة.

ويرى كروبلى (١٩٨٢) أن المعلمين المدعمين للإبداع يتميزون بالخصائص الآتية:

١ ــ حث الطلاب على التعلم بدون معونة الآخرين.

٢ ــ لديهم روح تعاونية.

٣ ــ دفع الطلاب إلى أن يتحكموا فى المعرفة الواقعية ليكون لهم أساس متين للتفكير الافتراقى.

٤ ــ حث الطلاب على التعمق فى اهتمامات معينة.

٥ ــ حث الطلاب على العمل فى موضوعات غير عادية.

٦ ــ حث الطلاب على البحث عن حلول جديدة.

٧ ــ الاهتمام بأسئلة الطلاب واقتراحاتهم.

٨ ــ إعطاء فرص للطلاب لكى يختاروا مواد متباينة تحت ظروف متباينة.

٩ ــ الامتناع عن الحكم على أفكار الطلاب إلا بعد أن يقدموها فى صورة واضحة.

١٠ ــ تنمية التقييم الذاتى لدى الطلاب.

١١ ــ مساعدة الطلاب على احتمال الإحباط والفشل حتى تكون لهم الشجاعة على المحاولة من جديد.

ماذا نفعل فى تدريب المعلمين؟

يرى سسك (١٩٧٥) وسيلى (١٩٧٩) أن ثمة "معرفة" و "مهارات" المعرفة على النحو الآتى: مطلوبة للمعلمين:

١ ــ معرفة طبيعة الأطفال المبدعين واحتياجاتهم.

٢ ــ معرفة التطورات الحديثة فى مجال التعليم بالنسبة للإبداع.

٣ ــ معرفة الأبحاث الجديدة.

٤ ــ معرفة عميقة بتخصصاتهم.

٥ ــ معرفة النمو النفسى للأطفال.

٦ ــ معرفة تقنيات التدريس.

أما عن المهارات فهى على النحو الآتى:

١ ــ مهارة التشخيص.

٢ ــ مهارة الإرشاد.

٣ ــ مهارة إجراء التجارب التى تسهل بزوغ الإبداع.

٤ ــ مهارة الحث على الإبداع.

٥ ــ مهارة تكوين مناخ فى الفصل يسمح بالإبداع.

يبقى بعد ذلك إثارة القضايا الآتية:

١ ــ هل المجتمع يرغب فى تنمية الإبداع فى الفصل المدرسى؟

٢ ــ هل الخصائص النفسية المرتبطة بالإبداع مقبولة من المجتمع؟

٣ ــ إذا كان ذلك كذلك فما هى نقطة البداية فى نظام التعليم؟

٤ ــ كيف يمكن إقناع الجماهير بقيمة الإبداع كمبدأ موجه فى الفصل المدرسى؟

REFERENCES

Albert, R.S, & Runco, M.A. (1989). Independence and the creative potential of gifted and exceptionally gifted boys. **Journal of Youth and Adolescence, 18, 221-230.**

Amabile, T.M. (1983) **The social psychology of creativity.** New York: Springer.

Anderson, C.C., & Cropley, A.J. (1966). Some correlates of originality **Australian Journal of Psychology;** 18,218 – 227.

Arieti, S. (1976). **Creativity: The magic synthesis.** New York: Columbia University Press.

Aviram, A., & Milgram, R. (1977). Dogmatist, locus of control and creativity. Psychological Reports, 40, 24-34.

Bachtold, L.M. (1974). The creative personality and the ideal pupil revisited. **Journal of Creative Behavior, 8, 47**-54.

Bachtold, L.M. & Werner, E.E. (1974). Personality characteristics of creative Women. **Perceptual and Motor Skills, 36, 311**-319.

Baldwin, A. Y. (1985). Programs for the gifted and talented: Issues concerning minority populations. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), **The gifted and talented:** Developmental perspectives (pp. 223-250). Eashington, DC: American Psychological Association.

Barron, FX. (1969). **Creative person and creative process.** New York: Holt, Rineharrt and Winston.

Berveridge, W. I. B. (1980). **Seeds of discovery.** New York: Norton.

Biermann, K.R. (1985). Uber Stigmata der Kreativität Hat bei Mathematikern des 17. bis 19. Jagrhunderts (Characterisitics of

creative mathematicians of the 17^{th} to 19^{th} centuries). **Rostocker Mathematik Kolloquium, 27,** 5-22.

Bírch, H. (1975). The relation of previous experience to his insightful problem solving. **Jornal of Comparative Psychology,** 38, 367-383.

Block. J. H. (1984). **Sex Role identity and ego development.** San Francisco: Jossey Bass.

Bloom, B.S. (1985). **Developing talent in young people.** New York: Ballantine.

Bramwell Rejskind, F.G. (1988). **Sex differences and specialization in the divergent thinking styles of gifted children.** Unpublished Ph. D. Dissertation, McGill University.

Briggs, J. (1988). **Fire in the crucible: The alchemy of creative genius.** New York: St. Martin's Press.

Bruner, J.S. (1962). The conditions of creativity. In H. Gruber, G. Terreil, & M. Wertheimer (Eds.), **Contemporary approaches to creative thinking** (p.p 1 - 30). New York: Atherton.

Campbell, D. T. (1963). Blind Variation and selective retention in creative thought as in other Knowledge processes. **Psychologica Review, 67, 380 – 400.**

Cropley, A.J. (1990). Mental Health.

Cropley, A.J. (1982). **Kreativiteat und Erziehung** (Creativity and childrearing). Munich: Reinhardt.

Cropley, A.J. (1986). Preparing teachers of the gifted. **International Review of Education,** 32, 125 – 136.

Cropley. A. J. (1990). Creativity and Mental Health. **Creativity Research Journal,** 3, 167 – 178.

Cropley, A.J. (1992a). **More Ways than one. Fostering Creativity in the class room.** Norwood, NJ: Ablex.

Cropley, A.J. (1992b). Gluck und Kreativität: Forderung von Aufgeschlossenheit fur den zundenden Gedanken (Luck and creativity: Fostering openness to the spark of inspiration). In K.K. Urben (Ed.), **Begabungen entwickeln erkennen und fordern** (Developing, recognizing and fostering ability) (pp. 126 – 222). Hanover: Faculty of Education, University of Hanover.

Csikszentrnihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a system view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), **The nature of Creativity** (pp. 325 – 339). New York: Cambridge University Press.

Dellas, H.. Gaier, E. L. (1970). Identification of creativity. The individual. **Psychological Bulletin,** 73, 55 – 73.

Dillon, J.T. (1982). Problem finding and solving. **Journal of Creative Behavior.** 16, 97 – 111.

Eisenman, R. (1991), **From crime to creativity: Psychological and social factors in deviance.** Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Eysenck, H.J. (1983, May). The roots of creativity: Cognitive ability or personaliy traits. **Roeper Reviw,** pp. 10 – 12.

Feldhusen, J.F., & Treffinger, D. J. (1975). Teacher's attitudes and practices in teaching creativity and problem solving to economically disadvantaged and and minority children. **Psychological Reports.** 37, 1161 – 1162.

Fromm, E. (1980). **Greatness and limitations of Freud's thought.** New York: New American Library.

Getzels, J, W., & Csikszentmihalyi, M (1978). **The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art.** New York: Wiley.

Ghiselin, B. (1963). Ultimate criteria for two levels of creativity. In C.W. Taylor & F. Barron (Eds.), **Scientific creativity: its development and validation** (pp. 30 – 43). New York: Wiley.

Gruber, H. E. (1993). Creativity in the moral domain. **Creativity Research Journal** 6, 3 – 15.

Grudin. R. (1990). **The grace of great things.** New York: Tichnor and Fields.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. **American Psychologist,** 5,444 - 454

Harrington, D. M., Block, J.H. & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: Child – rearing antecedents of creative potential in young adolescents. **Journal of Personality and Social Psychology,** 52, 581 – 851.

Heinett. G. (1974). **Keative Lehrer – Kreative Schuler** (Creative teachers – creative students). Freiburg: Herder.

Heller, K. A. (1994). Konnen wir zur Erklarung auBergewohnlicher Schul - Studien- und Berufsleistungen auf das hypothetische Konstrukt' Kreatrvitat' verzichten? (Can We do without the hypothetical construct creativity' in explaning exceptional school, university and job performance?) **Empirische Padagogik** (Empirical Pedagogical Research), 3, 361 – 398.

Helson, R. (1983). Creative mathematicians. In R. S. Albert (Ed.), **Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement** (pp. 311- 330). Elmsford, NY: Pegamon.

Henle, M. (1974). The cognitive approach: The snail beneath the shell. In S. Rosner & L. E. Aber (Eds.), **Essays in creativity** (pp. 23 – 44). Croton on Hudson, NY: North River Press.

Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. In J. A. Glover,

R.R. Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), **Handbook of creativity** (pp. 53 – 76). New York: Plenum.

Howieson, N. (1984, August). **Is Western Australia neglecting the creative potential of its youth?** Paper presented at the 1984 Annual Conference of the Australian Psychological Society, Perth, Australia.

Kerry, T. (Ed.), (1983). **Finding and helping the able child.** London: Croom Helm.

Koestlen, A. (1964). **The act of creation.** London: Hutchinson.

Krampen, G., Freilinger, J., & Wilmes, L, (1988). – Creativitatstest fur Vorschul – und Schulkinder (KVS): Testentwicklung, Handanweisung, Testheft (Creatrvity test for preshool and schoolchildren: Test development, instructions for administration, manual). **Triere Psvchologische Berichte,** 15 Heft 7.

Kris, E. (1950). On preconscious mental processes. **Psychoanalytic Quarterly,** 19, 539 – 552.

Kubie, L. (1958). **Neurotic distortion of the creative process.** Lawrence, KS: University of Kansas Press.

Langley, P. W., Simon, H A., Bradshaw, G. R., & Zythow, J.M. (1986) **Scientifc discovery: Computational exploration of the creative process.** Cambridge, Mass.: MIT Press.

Maslow, A. H. (1959). Creativity in self-actualising people, In H.H. Anderson (Ed.) **Creativity and its cultivation** (pp. 83 – 95). New York: Harper & Row.

McCrea, R.R. (1987). Creativity, divergent thinking and Openness to exerience. **Journal personality and social psychology,** 52, 1285 – 1265.

McLeod, R.R., & Costa, P.T. (1985), Openness to experience. In R.R. Hagan W.H. Jones (Eds.), **Perspectives in personality** Vol, 1 (pp. 145 – 172). Greenwich, CT: JAI Press.

McLeod, J., & Croley, A. J. (1989). **Fostering academic excellence.** Oxford: Pergamon.

McMullan, W. E. (1978). Creative individuals: Paradoxical personges. **Joural of Creative Behavior**, 10, 265 – 275.

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of creativity. **Psychological Review,** 69, 220 – 232.

Mehlhorn, H.G. (1988). **Personlichketsentwicklung Hochbeter** (personality development in the gifted). Berlin: Volk und Wissen Volkseigner Verlag.

Mehlhorn, G., & Mehlhom, H.G. (1985). **Beaabung. Schopferum. Personichkeit** (Giftedness, creativity and personality). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Milgram, R.M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone? In M. A. Runco & R.S. Albert (Eds.), **Theories of creativity** (pp. 215 – 233). Newbury Publication.

Morgan, D.N. (1953). Creativity today. **Journal of Aesthetics,** 12, 1- 24

Moustakis, C.E. (1977). **Creative life.** New York: Van Nostrand.

Mumford, M. D., & Gustafson, S.B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. **Psychological Bulletin, 103,** 27 – 43.

Obuche, N. M. (1986). The ideal pupil as perceived by Nigerian (Igbo) teachers and Torranec's creative personality, **International Review of Education,** 32, 191 – 196.

Perkins, D.N. (1981). **The mind's best work.** Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Platt, W., & Baker, R.A. (1931). The relation of the scientific "hunch" to research. **Journal of Chemical Education,** 8, 1969 – 2002.

Regskind, F.G., Rapagan, S.O., & Gold, D. (1992). Gender differences in children's divergent thinking. Creativity Reswarch Journal, 5, 165 – 174.

Rogers, C.R. (1959). Toward a theory of creativity. In H. H. Anderson (Ed.), **Creativitv and its cultivation** (pp. 25 – 42). New York: Harper and Row.

Rosenman, M. F. (1988). Serendipity and scientific discovery. Journal of Creativ Bebavior.

Rothenberg, A. (1988). Creativity and the homospatial process: Experimental studies. **Psychiatric Clinics of North America, 11,** 443 – 460.

Runco, M.A., & Okuda, S. M, (1988). Problam – discover. Divergent thinking and the creative process. **Journal of Youth and Adolescence, 17,** 213 – 222.

Schubert, D.S. (1973). Intelligence as necessary but not sufficient for creativity. **Journal of Genetic Psychology. 112,** 45 – 47.

Seeley, K. R. (1979), Competencis for teachrs of gifted and talented children. **Journal for the education of the Gifted,** 3, 217– 221.

Shaughnessy, M. F., & Manz, A.F. (1991). Personalogical research on creativity in the performing and fine arts. **European Journal for High Ability,** 2, 91 – 101.

Shaw, M.P. (1989). The Eureka process: A stucture for the creative experience in science and engineering. **Creativity Research Journal,** 2, 286 – 298.

Shoumakova. N. & Stetsenko, A. (1993). Exceptional children: Promoting creativity in a school training context. International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) (Ed.), Symposium Abstracts for the Twelfth Biennial Meeting of ISSBD (p. 23). Recife: ISSBD.

Silverman, L. K. (1871). The gifted and talented. In E.L. Meyen (Ed.), **Exceptional Children and Youth.** Denver: Love Publishing.

Simonton. D.K. (1988). **Scientific Genius. A Psychology of science.** Cambridge: Cambridge University Press.

Sisk, D. (1975). Teaching; the gifted and talented teachers: A training; model. **Gifted Child Quarterly,19** 81 – 88.

Smith, G., & Carlsson, 1. (1989). **The creative Process.** New York: International Universities Press.

Snow, R.E. (1986). Individual differences in the design of educational programs. American Psychologist, 41, 1028 – 1039.

Stein, M.I. (1963). A transactional approach to creativity. In C. W. Taylor & F. X. Barron (Eds.), **Scientific creativity: its discovery and development** (pp. 217 – 227). New York: Wiley.

Stone, B. G (1980). Relationship between creativity and classroom behavior. **Psychology in the Schools, 17,** 106 – 108.

Suler, J.R. (1980). Primary process thinking and creativity. **Psychological Bulletin, 88,** 144 – 165.

Tardif, T7., & Sternberg, R.J. (1988). What do we know about creativity? In R.J. Sternberg (Ed.), **The nature Of creativity** (pp. 429 – 440) New York: Cambrige University Press.

Taylor, IA. (1975). An emerging view of creative actions. In. I.A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), **Perspectives in creativity.** Chicago: Aldine.

Torrance, E.P. (1992, January/February). A national climate for creativity and invention. **Gifted Today,** pp. 10 – 14.

Walberg, H. J., & Staniha, W.E. (1992). Productive human capital: Learning, creativity, and eminence. **Creativity Research Journal,** 5, 323 – 341.

Wallas, G. (1926). **The art of thought.** New York: Harcourt Brace.

Weisberg, R. W. (1986). **Creativity.** New York: Freeman.

الإبداع وكليات التربية

دور الإبداع فى المجال الأكاديمى بالإشارة إلى كليات التربية فى ألمانيا

كورت هيلر (*)

١ ــ إعادة النظر فى مفهوم "الإبداع" فى ضوء الأبحاث الراهنة.

ــ الإبداع ضد الذكاء.

ــ الإبداع ضد الخبرة.

ــ ضرورى: مجال محدد، مفاهيم متعددة الأبعاد للإبداع.

٢ ــ علاقة الإبداع بالعمر الزمنى

ــ فى الطفولة والمراهقة.

ــ فى سن النضج والحياة المهنية.

٣ ــ الشروط الاجتماعية للانجازات والمنتجات المبدعة

ــ معلمون "مبدعون" وبيئات تعليمية "مبدعة".

ــ دلالات الأبحاث الخاصة بتقاطع الحضارات.

ــ الإبداع والمسئولية الاجتماعية.

٤ ــ نتائج خاصة بتطوير كليات التربية

ــ برامج للمعلمين وهم فى مرحلة الطلب وما بعد الطلب.

ــ دور الإبداع فى تدريب المعلمين وبرامج التعليم المتواصل للمعلمين.

٥ ــ المنبهات الأكاديمية للإبداع بوجه عام وفى مجالات معينة.

ــ نوعية البيئات التعليمية "المبدعة".

ــ تغيرات فى البيئات التعليمية الأكاديمية.

ــ تنمية أهداف التعلم الذاتى.

---

* أستاذ علم النفس بجامعة ميونخ بألمانيا.

ــ تعلم تكيفى كوسيلة للتمايز الجوانى فى مقابل التمايز البرانى.

ــ تقييم لفاعلية التعلم (تكوينى وتجميعى).

١ ــ إعادة فحص مفهوم الإبداع على ضوء الأبحاث الراهنة

إن مفهوم الإبداع، على ضوء نماذج الأبحاث الراهنة، فى حاجة إلى إعادة تعريف حتى يمكننا التنبؤ بالانجازات العظيمة وتفسيرها فى المجال الأكاديمى، وعلى الأخص فى العلم والتكنولوجيا. فى مجال نظريات الموهبة أو الإبداع لدينا نظرية الإبداع لشترنبرج ولوبان (١٩٩١)، ونموذج الموهبة المتعددة الأبعاد لدى (هيلر ١٩٩١، برلث وسيرفالد وهيلر ١٩٩٣، برلث وهيلر ١٩٩٤)، النظرية الخماسية للموهبة عند شترنبرج، ونموذج الإبداع التقنى عند هانى ١٩٩٤. وكانت التناولات التى تنشد التركيب أو التأثير المتبادل لها الأفضلية. أما التمييز الكلاسيكى لجيلفورد بين التفكير الاتفاقى (الذكاء) والتفكير الافتراقى "الإبداع" فهو يعنى أنهما متضادان.

أما التجارب السيكلوجية المعرفية الحديثة فقد برهنت على تكاملها. ولهذا فإن المطلوب فى بداية حل المشكلة المعقدة هو التفكير الافتراقى أو الإبداعى لتوليد الفرض المختار. وإذا أردنا صياغة نموذج لحل المشكلات أكثر تعقيدا فعلينا استخدام مفهومى الموهبة والإبداع. وفى مثل هذه الحالة فإن العوامل الاتفاقية والافتراقية هى من العناصر الأساسية ومعها الخصائص غير المعرفية للشخصية مثل الاهتمامات والدوافع والمحددات الثقافية.

ومن بين الميول الهامة الميول المعرفية المنطقية الصورية، والميل إلى التفكير المجرد، وإلى المرونة فى صياغة المشكلات، والأصالة فى أساليب الحل. ويأتى فى مقدمة هذه الميول التعطش إلى المعرفة، والدافع إلى الاستكشاف، والرغبة فى إثارة المشكلات العقلية، وتحديد الهدف، والتسامح إزاء الغموض وعدم اليقين وعدم المسايرة. ويضاف إلى هذه الأبحاث أبحاث مكملة تدور على خصائص نوعية مثل كفاءة الفرد فى التقليل من تعقيدات المشكلة واستهلاك الطاقة المعرفية فى حل المشكلات، ومدى سرعة تشغيل المعلومات بالنسبة إلى الكفاءات المعرفية الأساسية (كليكس ١٩٨٣، فان درمير ١٩٨٥). وقد استخدم كل مــن فــاكارورو (١٩٨٥) وروبل وآخرون (١٩٨٧) الأسس السيكلوجية المعرفية لتحليل التفكير

الافتراقى والاتفاقى وعلى الأخص بالنسبة إلى الحلول المبدعة. وبحث آخرون فى خصائص الأسلوب المعرفى حيث يؤدى الأسلوب الإبداعى فى حل المشكلة إلى تغيير وجهة النظر، وفى كسر بناء المشكلة، أو فى إعادة صياغة المشكلة، وفى البحث عن حلول بديلة. وقد ارتأى روبل (١٩٩٤ : ص ٢٩٨) أن لب حل المشكلة والتفكير الإبداعى فى خصائص العمليات الآتية:

الحساسية تجاه التماثل والاختيارات، والقدرة على التنسيق المنطقى، والمرونة البصرية. وكذلك أبحاث عن مفهوم "الحكمة" (بالتس وسميث ١٩٩٠، شترنبرج ١٩٩٠) ومفهوم "النباهة" (هاسنشتين ١٩٨٨) و "الموهبة الحقة" عند كروبلى (١٩٩٢) حيث الإبداع عنصر أساسى فى الموهبة.

وفيما يختص باكتساب المعرفة فإن الأسبقية للدافع (هايس ١٩٨٩) واهتمام الإنسان (اركسن وآخرون ١٩٩٠). ويقلل بعض الباحثين من أهمية القدرات المعرفية (اركسون وآخرون ١٩٩٣). وأخيرا فانه من غير المرونة بين الانسان العادى والخبير ليس فى الامكان حدوث حلول مبتكرة ومنتجات إبداعية فى المجال الأكاديمى (وولدمان ووينرت ١٩٩٠). ولذلك فإن كلا من التفكير الافتراقى والاتفاقى ضرورى لمواكبة المهام المعقدة والصعبة بأسلوب إبداعى.

٢ ــ العلاقة بين الإبداع والعمر الزمنى

ثمة فرض قائل بأن البشر جميعا مبدعون "بطبيعتهم"، وأن هذه القوة الإبداعية الأصلية تأخذ فى التضاؤل أثناء النمو الفردى.

ويقال إن غياب "بيئات التعلم الإبداعية" هو المسئول عن ذلك. مثال ذلك: التركيز على جانب واحد من المعرفة هو التفكير الاتفاقى فى مقابل التفكير الافتراقى فى عملية التعلم. ومع عدم وجود رغبة فى الاستغناء عن افتراض النقص الفردى فى إمكانات الإبداع (ويمكن بيانه تجريبيا)، إلا أن ثمة ملاحظات تشير إلى أن ثمة تباينات فى القدرات الإبداعية الفردية منذ الطفولة وليس منذ المراهقة أو سن النضج. وفى تقديرى أن معارضة هذه الملاحظات مردودة إلى عاملين: أولا: ثمة اتجاه عام لدى البشر لمحاولة حل مشكلات جديدة وحل مشكلات (التكيف) وذلك

بتنشيط التفكير الافتراقى عندما يعجزون عن الاعتماد على الخبرة الفردية أوالمعرفة العقلية. وثمة ضرورة لذلك أثناء سنوات العمر الأولى وعند دخول المدرسة، وذلك يحدث فى معظم الأحوال عندما نطلب اكتساب المعرفة فى مرحلة مبكرة. ثانيا: إن تقييم الإبداع يستند إلى المعيار الذى نقيس به الإبداع. وهذا المعيار يتغير مع دخول الأطفال المدرسة. ذلك أن المعيار الذى نستخدمه بالنسبة إلى أطفال ما قبل المدرسة هو معيار فردى، أما المعيار الآخر فهو مطبق على الأفراد وهم يتعلمون فى المدارس. وأخيرا ينبغى الالتفات إلى هذه الحقيقة وهى أن الخبرات المتزايدة والمعرفة المتنامية تفضيان إلى نتيجة مفادها أن الحاجة إلى القدرات الخاصة بالحل المبدع للمشكلات تتضاءل. وهذا هو الذى يفسر سبب تراجع الإبداع. أما التساؤل عن الوصول إلى "قمة الإبداع" أثناء حياة الفرد فليس من الميسور الإجابة عنه لأنها مسألة معقدة. وقد أوضحت النتائج التى انتهى إليها لهمان عام ١٩٥٣ أن أغلب العلماء المبدعين قد انتهوا إلى نتائجهم قبل أن يصلوا إلى سن الأربعين. وعلى الرغم من كثرة المشاكل المنهجية التى واجهها لهمان إلا أن الأبحاث الأخرى (زوكرمان ١٩٦٧ ، ١٩٨٧ ، ١٩٩٢) لم تستطع أن تهز نتائجه. وليس فى إمكان التفسيرات المتعددة التى تفترض أن تقلص القدرة على الإنتاج العلمى فى سن النضج مردود إلى المنافسة فى الإدارة وفى المظهر، نقول ليس فى إمكانها التغطية على حقيقة أن الأصالة تتقلص مع تقدم العمر. ويقرر سيمنتون (١٩٨٨ ، ١٩٩١ ، ١٩٩٣ ، ١٩٩٤) وآخرون تباين الإبداع عند الأفراد. وهذا العامل ينبغى عدم تجاهله عندما نبحث فى العلاقة المتضايقة بين العمر الزمنى والإنجازات.

وثمة تأويل قد يقنع كبار السن من العلماء ورد عنــد ممفورد وجوستافسون (١٩٨٨) وهو خاص بالتغيرات التى تحدث للقدرات. ففى رأيهم أن الشباب لديه ميل أكثر إلى حل المشاكل الصعبة وذلك بإدخال التكامل وإعادة التنظيم للأبنية المعرفية المنفصلة، وأسلوب معرفى يسمح بإيجاد نتائج جديدة. وكل ذلك يتم فى إطار ميول الشباب المعرفية. وفى مقابل الشباب لدينا الكبار ــ سواء فى منتصف العمر أو فى الشيخوخة ــ الذين يميلون إلى الحلول البرجماتية التى تستند إلى

المعرفة والخبرة. وهذا هو رأى (فينرت ١٩٩٠، ص ٤٠). ومثل هذا التفسير الذى يستند إلى فوارق كيفية فى استراتيجية حل المشكلات يؤكد أن الانجاز فى المجالات المشار إليها آنفا يستلزم الموهبة والتفكير الاتفاقى والتفكير الافتراقى. وهذه العناصر تمثل خصائص شخصية تستلزم بيئات "إبداعية".

٣ ــ الشروط الاجتماعية للإنجازات والمنتجات الإبداعية

إن تنمية الإنجاز الإبداعى تستند إلى متطلبات فردية مثل الاهتمامات والدوافع والقدرة على التعلم. ومع تزايد النشاط فى مجال معين يكتسب الفرد قدرا معينا من المعرفة. ومن أجل إمكان تحقيق هذا التزايد فإن ما يسمى ببيئات التعلم الإبداعية مسألة ضرورية أو على الأقل مفيدة. وهذه كلها منبهات للعلاقات المعرفية والاجتماعية والعاطفية: ظروف أسرة الفرد والوسط المدرسى المتفق مع حاجات التعلم بما فى ذلك المنبهات الناشئة من التفاعلات الجماعية وإمكان استخدام المصادر المتاحة. وأخيرا فإن الاتجاهات والتطلعات وأنسقة القيم والأوضاع الاجتماعية لها دور هام فى تدعيم الإبداع.

ويمكن القول بأنه من الممكن فهم الإبداع بالمعنى الواسع للكفاءة الإبداعية. وهذا مرتبط بالأشكال المعقدة للإدراك من خلال نقل المعرفة أو منتجات التفكير الاتفاقى ــ الافتراقى تحت مختلف الظروف. ويتجسد الإبداع فى الأسئلة الأصيلة وتعريف المشكلة والمناهج والحلول الأصيلة. ولذلك فمن مهام التعليم الأكاديمى أن يكون وسيطا للخبرة المعرفية المتسقة والتى يتطلبها الحل الإبداعى للمشكلات. ومن اللازم أيضا استخدام المعرفة المكتسبة بمرونة ــ سواء بطرق مألوفة أو غير مألوفة ــ استنادا إلى متطلبات الفرد. وقد اتضح من البحوث المخصصة للموهبة والخبرة أن النماذج "الإبداعية" (المعلمون والآباء) تؤدى دورا فى المساندة والتدعيم.

وبعد ذلك فنحن نتطلع إلى الأبحاث الخاصة بالتفاعلات الثقافية لكى تمدنا بمعلومات إضافية عن الشروط الاجتماعية لتنمية إبداع الفرد. وهذا الهدف يتطلب أبحاثا عن إمكان المقارنة بين القوميات والثقافات والمجتمعات. كما أنه ينبغى أن يتم التعرف على تباينات سلوك الفرد استنادا إلى المقارنة بين المتغيرات السيكولوجية

أوالنتائج التى نحصل عليها فى الظروف الثقافية المتباينة. ومن أجل تحقيق هذه الغاية فإن أدوات المقياس ينبغى ألا تكون لها سمة ثقافية. وهذه مسألة صعبة فى مجال الأبحاث الخاصة بالتفاعل الثقافى. واستنادا إلى هذه الأبحاث فإن الفروض الكلية ينبغى فحصها فى مجال التعليم والتعلم. وهذه هى مهمة علم النفس الثقافى. واستنادا إلى هذه الأبحاث فإن الفروض الكلية ينبغى فحصها فى مجال التعليم والتعلم. وهذه هى مهمة علم النفس الثقافى التى أكدها فلهلم فونت فى بحثه عن سيكلوجية الثقافات المتباينة فى بداية هذا القرن. ولهذا فإن منهج "الضبط" مشتق من علم ضبط الأصوات: (فونيطيقا). يبدأ بفرض كلى عن السلوك الإنسانى فى حين أن منهج الخصوصية "التعلق بـ" emic مشتق من phonemic ينظر إلى تأثيرات التطبيع الثقافى فى إطار ثقافات معينة (فرض النسبية الثقافية). واستنادا إلى ذلك فإن المقياس الثقافى الصائب الذى هو فى الوقت نفسه مقياس يخلو من العنصر الثقافى يفضى إلى صعوبة إجراء مقارنات ثقافية. ولهذا فإن النماذج الجديدة لعلم نفس البيئة تحاول تحقيق التكامل بين "الضبط" و"التعلق بـ" (بتزولط، ١٩٩٢ ، هيلر ١٩٩٤).

إن أهمية المهمة التربوية للآباء والمعلمين وأى مؤسسات اجتماعية أخرى إنما تنبع من حاجة الفرد إلى تنمية الإبداع. وجذور هذه المسألة كامنة فى المسئوليات الملقاة علينا بإيجاد بيئات تعليمية مناسبة.

٤ ـ نتائج تطوير كليات التربية

إن تدريب المعلمين فى ألمانيا يحدث فى كليات المعلمين الخاصة والموجودة فى ثلاث مقاطعات: بادن فورتمبرج وشلفنج ـ هولشتين وتورنجن. أما التعليم المهنى فيتم فى كل مقاطعات ألمانيا فى الجامعات أو الجامعات التكنولوجية. وقد أصبح من اختصاص الجامعات، فى معظم المقاطعات، تدريب المعلمين على الرغم من أنه فى بعض الأماكن توجد تخصصات لكل مادة علمية (مدرسو الرياضيات يتدربون فى كليات الرياضيات ومدرسو الفزياء فى كلية الفزياء ومدرسو الفرنسية والانجليزية فى قسمى الفرنسية والانجليزية). وطلاب كلية التربية يكملون دراساتهم فى أصول التربية. وكل ذلك يدرس فى كلية التربية أو كلية علم النفس والتربية (كما هو الحال فى جامعة ميونخ). ومدرسو المواد المختلفة يدرسون فى كليات

التربية. وحيث أن كل محافظة لها شروطها الخاصة بالتدريس فإن المقارنة صعبة على الرغم من تداخل القوانين التى يسنها مؤتمر وزراء الثقافة. وسأوضح ما أقول بمثال من تعليم المعلم فى بافاريا. ففى المرحلة الثانوية مطلوب من الطلاب حضور ست ساعات فى علم النفس والتربية على هيئة سمينارات أو محاضرات. أما باقى طلاب التربية فينتظمون عشر ساعات والمجموع ما بين ١٢ و٢٠ ساعة.

١) مفاهيم أساسية فى علم النفس التعليمى، معرفة نظريات الموهبة والذكاء والإبداع ونظرية التعلم.

٢) معرفة التطور النفسى للأطفال والمراهقين.

٣) معرفة علم النفس الاجتماعى وبالأخص الأسرة والجماعة وأبنية المدرسة ومعنى الصراعات وكيفية حلها.

٤) معرفة ثاقبة للتشخيص التربوى النفسى.

٥) القدرة على الحكم على التعلم نفسيا وتربويا، ومعرفة الصعوبات التربوية والمشكلات السلوكية.

ويتحدد المدى الذى يحكم المعلمين فى ممارستهم للعملية الإبداعية أثناء تدريبهم بالوضع الإقليمى. مثال ذلك: القدرة التعليمية لكلية التربية. ففى كلية التربية بجامعة ميونخ النسبة المئوية لمقررات علم النفس تعادل ١٠%، وهذه نسبة عالية. وأيا كان الأمر فإن قضايا الإبداع مطروحة فى مختلف المقررات وليس فقط فى المقرر الخاص بالإبداع. وفى ضوء مبادئ التعلم هذا الوضع ليس ضارا. ويبدو لى أن يكون لدينا تكامل بين المقررات هو أهم من أن يكون لدينا مقررات مستقلة.

٥ ــ المنبه الأكاديمى للإبداع: بوجه عام وبوجه خاص

فيما يلى شروط التعلم "الإبداعى" بمعنى تكامل المضامين فى التعليم الأكاديمى.

١ ــ خاصية البيئات التعليمية "المبدعة"، ولهذه الخاصية شروط أربعة:

ــ الدور الفعال للمتعلم والذى يتضح فى اقتراحات المتعلم أو فى انتقائه للمواد التعليمية.

ــ تقييم التقدم الذى يصل إليه المعلم.

ــ تنوع المواد التعليمية ومصادر التعلم من أجل تحقيق استقلال المتعلم فيما يقوم به من اكتشافات وما ينتهى إليه من نتائج.

ــ تحقيق التفرد فى العملية التعليمية.

وإنجاز هذه الشروط يستلزم الاهتمام المتزايد بمسـألة التخطيط والإدارة، الأمر الذى يستلزم شفافية أهداف التعلم وتحديد المسار والتقدم. ومن شأن ذلك تقوية نشاط الفرد فى العملية التعليمية وتوسيع بيئات التعلم.

٢ ــ النواحى المطلوبة فى التعليم من أجل تغذية الإبداع :

ــ **التوجه نحو المشكلة**، ومن شأن ذلك أن يفضى إلى تأسيس التعلم على الاكتشاف.

ــ **مهام تعليمية** حيث الوضوح والعينية والانفتاح والاهتمام المتزايد. فكل ذلك يميز حل المشكلات.

ــ **التنظيم الذاتى** المدعم بمناهج تكمل التعليمات السوية الخاصة بالفصل المدرسى وتعليمات خاصة بالمادة العلمية.

ــ **التنوع** حيث الصور المتنوعة الجوانية أفضل من البرانية.

٣ ــ تنمية الهدف من التعلم "الذاتى"

يتحقق هذا الهدف تدريجيا وذلك بالانتقاء الذاتى والإبداعى فى مجال التعلم. وقد حدد كل من وانج (١٩٨١) ونوكير (١٩٨٥) اقتراحات عملية.

٤ ــ تعليمات كيفية كوسيلة للتنوع الجوانى والبرانى

التنوع كسمة لبيئات التعلم "الإبداعى" يعنى أن التعلم الفردى والطاقات الإبداعية يمكن أن تتحول إلى إنجازات ومقدمات بنيوية للتعلم المستقل. وهذه الأهداف تلتقى مع أهداف التعلم التكيفى (كورنو وسنو ١٩٨٥) لتجنب فقدان ميول، ولتنمية ميول. ومع استعمال مقاييس التنوع يمكن تجنب الإفراط أو التفريط فى التحديات الموجهة إلى كل طالب على حدة، وضمان توفر المعرفة الضرورية الأساسية للمنتجات المبدعة. وقد دلل شترنبرج مع آخرين فى دراسـة استكشافيـة (١٩٩٢ ــ ١٩٩٣) على أن المفكرين المبدعين يؤثرون التميز على عدم التميز

(آزار ١٩٩٥). والتطورات المستجدة من أجل خلق بيئات تعليمية "مبدعة" تزيد من إمكانات التنوع الجوانى للتعليم وحيث تكون المكونات الكلاسيكية للبيئات التعليمية لها مغزى. وهى على النحو الآتى:

- مهمات تعليمية ذات أبنية متنوعة مثل المشكلات الاتفاقية والافتراقية.
- مهمات تعليمية ذات تعقيدات متنوعة.
- درجات متفاوتة خاصة بالتنظيم الذاتى للمشكلات.
- التأثير المتبادل بين البيئات التعليمية بحيث يمكن للمتعلمين أن يصححوا بعضهم البعض ويبحثوا سويا عن مصادر المعرفة فى حل المشكلات.

٥ ـ تقييم فاعلية التعلم

إن التقييم التكوينى مسئول عن الوظيفة التعليمية للمعلم وعن توجيه الطلاب والآباء. أما التقييم التجميعى فيتضمن صناعة القرار. وتقييم فاعلية التعلم تسهم فى تنمية شخصية الطلاب حيث يؤدى الإبداع دورا هاما على الرغم من أنه لن يكون منفردا.

References

Azar, B. (1995). "Gifted" Iabel stretches, it's more than high IQ. *The APA Monitor*, 26 (1), 25.

Baltes, P.B., & Smith, J. (1990). The psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87-120). New York: Cambridge University Press.

Barrows, H.S. (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. New York: Springer.

Cornon, L., & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching-to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed)., *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 605-629). New York: Macmillan.

Ericsson, K.A., Krampe, R.Th., & Heizmann, S. (1993). Can we create gifted people? In G.R. Bock & K. Ackrill (Eds.), *The Origins and Development of High Ability* (pp. 222-249). Chichester: Wiley.

Ericsson, K.A., Tesch-Romer, C., & Krampe, R. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert level performance in real life: An empirical evaluation of a theoretical framework. In M.J.A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents.* Leicester: The British Psychological Society.

Facaoaru,C. (1985). *Kreativitat in Wissenschaft und Technik.* Bern: Huber.

Guilford, J.P. (1950). *Creativity. American Psychologist, 5, 444-454.*

Hassenstein, M. (1988). *Bausteine zu einer Naturgeschichte der Inteligenz.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Hayes, J.R. (1989). Cognitive Processes in Creativity. In J.A. Gloover, R.R. Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 135-145). New York: Plenum Press.

Heller, K.A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal for High Ability,* 2, 174-188.

Heller, K.A. (1994). Responsibility in research on high ability. In K.A. Heller, & E.A. Hany (Eds.), *Competence and Responsibility,* Vol.2 (pp. 7-12). Seattle: Hogrefer & Huber Publ.

Klix, F. (1983). Begabungsforscghung - ein neuer Weg in der kognitiven Intelligenzdiagnostik? *Zeitschrift fur Psychologie,* 191, 360-386.

Lehmann, H.C. (1953). *Age and achievement.* Princeton/Nj: Princeton University Press.

Mumford,. M.D., & Gu tafson, S.B. (1988). Creativity syndrome: Inregration, application, and innovation. *Psychological Bulletin,* 103, 27-43.

Perleth, Ch., & Heller, K.A. (1994). The Munich Longitudinal Study of Giftedness. In R.F. Subotnik, & K.D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent* (pp. 77-114). Norwood, NJ: Ablex.

Perleth, Ch., Sierwald, W., & Heller, K.A. (1993). Selected results of the Munich Longitudinal Study of Giftedness: The multidimensional / typological giftedness model. *Roeper Review,* 15, 149-155.

Petzold, M. (1992). Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterrich,* 39, 301-314.

Ruppell, H. (1994), The DANTE Test. In K.A. Heller, & E.A. Hany (Eds.), *Competence and Resrponsibility,* Vol.2 (pp. 298-301). Seattle, Toronto: Hogrefer & Huber Publ.

Ruppell, H., Hinnersmann, H., & Wiegand, J. (1987). Problemlosen-allgemein oder spezifisch? In H. Neber (Ed.), *Anewandte Problemlosepsychologie* (pp. 173-192) Nunster: Aschendorff.

Simonton , D.K. (1988). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin,* 104, 251-267.

Simonton, D.K. (1991). Career landmarks in science: Individual differences and interdisciplinary contrasts. *Developmental Psychology, 27, 119-130.*

Simonton, D.K. (1993). Creative Development fron Birth to Death: The Experience of Exceptional Genius. In International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) (Ed.), *Symposium Abstracts of the Twelfth Binnial Meetings of ISSBD* (pp. 26). Recife, Brazil: ISSBD.

Simonton, D.K. (1994). Career Path and Creative Lives: A Theoretical Perspective on Late-Life Potential. In C. Adams Price (Ed.), *Creativity and aging: Theoretical and empirical perspective.* New York: Springer.

Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of mind.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative "Metaphors of Mind". In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds.), *International*

Handbook of Research and Development of Giftedness and Talcnt (pp. 185-207). Oxford: Pergamon Press.

Sternberg, R.J., & Luban, T. (1991). An Investment Theory of Creativity and its Development. *Human Development,* 34, 1-31.

Sternberg, R.J.,& Wagner, R.K. (Eds.). (1994). *Mind in Context. Interactionist Perspectives on human intelligence.* New York: Cambridge University Press.

Van der Meer, E. (1985). Mathematisch-naturwissenschaftliche Hochbegabung. *Zeitschrifrt fur Psychologie, 193, 229-258.*

Waldmann, M., & Weinert, F.E. (1990). *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hocvhbegacungsforschung.* Gottingen: Hogrefe.

Wang, M.C. (1981). Die Entwicklung von Fertigkeiten des Selbst-Managements von Schulern: Folgerungen fur die wirksame Nutzyng von Instruktion und Lernazeit. In H. Nebver (Ed.), *Entdechkendes Lernen* (3rd. ed))(274-284). Weinheim: Belta.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research,* 63, 247-494.

Weinert, F.E. (1990). Der Aktuelle Stand der psyuchologichn Kreativitatsforchung. (und einige dataus ableitbare Schlu Bfolgerungen uber die Losung praktischer Probleme). In P.H. Hofschneider, & K.U. Mayer (Ed.), *Generationsdynamik und Innovation in der Grundlagenforshung* (pp. 21-44). Munchen: MPI-Berichte und Mitteilungen, Heft 3 / 90.

Winocur, S.L. (1985). Classroom Observation Cheklist. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 322-324). Association for Supervision and Curriculum Development.

Zuckerman, H. (1967). The sociology of the Nobel Prizes. *Scientific American,* 217 (5) , 25-33.

Zuckerman, H. (1987). Careers of men and women scientists: a review of current research. In L.S. Dix (Ed.), *Women: Their underrepresentation and career differentials in science and engineering* (pp. 27-56). Washington: National Academy Press.

Zuckerman, H. (1992). The Scientific Elite: Nobel Laureates' Mutual Influences. In R.S. Albert (Ed.), *Genius and Eminence* (2nd ed.) (pp. 157-169). Oxford: Pergamon Press.

الإبداع وتطوير برامج العلوم التربوية بكليات التربية

حسن حسين البيلاوى (*)

ـ ما التغييرات الضرورية الممكنة لتطوير برامج العلوم التربوية بكليات التربية من أجل إعداد معلم نقدى مبدع؟

الجواب عن هذا السؤال يتناول أربعة محاور أساسية، هى:

ـ الإبداع وأهمية التربية النقدية.

ـ خصائص المعلم المبدع، والتربية النقدية.

ـ ركائز تطوير العلوم التربوية بكليات التربية.

ـ نموذج نقدى لتدريس أحد الموضوعات الدراسية المقترحة (الضبط داخل حجرة الدراسة).

واهتمامنا بهذه المحاور إنما يدور ـ فقط ـ حول العلوم التربوية فى برامج إعداد المعلم. ولا يقلل ذلك بالطبع من أهمية العلوم الأخرى فى التخصصات المختلفة.

أولاً: الإبداع وأهمية التربية النقدية

الإبداع فى جوهره انشغال بالواقع وتجاوزه فى آن واحد. إنه فعل مجاوز، تتحقق من خلاله بنية العلاقات القائمة من أجل الوصول إلى واقع إنسانى أفضل. وينطبق هذا القول على الوقائع الاجتماعية الكبيرة (Macro)، كما ينطبق على الوقائع الحياتية الصغيرة (Micro) فى كل مجالات الحياة الإنسانية. والانشغال بالواقع وتجاوزه عمل نقدى بالضرورة.

---

* عميد كلية التربية بجامعة الزقازيق.

والتربية النقدية هى التربية التى توجه عمليتى التعليم والتعلم إلى الواقع ونقده، أى اكتشاف تناقضاته الكامنة، ومن ثم تغييره فى مسار إنسانى من أجل مزيد من الحرية والعدل. فالمعاناة فى فهم الواقع ونقده والسعى إلى تغييره هى السياق الحقيقى المولد لفعل الإبداع من حيث هو فعل مجاوز. ومن هنا نؤكد أن التربية النقدية ـــ فى علم اجتماع التربية ـــ توقع مهمتنا للإبداع فى هوة الألعاب السيكولوجية وتجرده من سياقه (الاجتماعى التربوى) الذى لا يتحقق إلا به، ومن خلاله.

وكليات التربية الآن تعيش فى أزمة، تتضح فى صعوبة تحقيقها لمهامها التربوية فى ظل تحديات عالمية ومحلية تواجه مجتمعنا الآن. وهذه التحديات تفرض علينا إعداد المعلم المبدع القادر على مواجهة إشكاليات عصره الجديدة وتوجيه طاقات تلاميذه وبالتالى إلى الإبداع لمواجهة هذه الإشكاليات. ومع ذلك فكليات التربية فى حالتها الراهنة تعجز عن إنجاز هذه المهمة ـــ إعداد المعلم المبدع ـــ. وإذا كان علينا جميعاً أن ننشغل بهذه الأزمة فليس أمامنا من مخرج إلا اتخاذ الإبداع مدخلاً لتطوير كليات التربية وتجديد بنيتها وبرامجها. وتبدو أمامنا التربية النقدية، فكراً وأسلوباً، قادرة على مساعدتنا فى تأسيس ممارسات نقدية مبدعة من أجل إعداد المعلم الناقد المبدع.

ثانياً: خصائص المعلم المبدع والتربة النقدية

تهيمن على عملية إعداد المعلم فى كلياتنا التربوية رؤية مهنية ضيقة تختزل التربية من حيث هى عملية تنمية للشخصية إلى كونها مجرد عملية تدريس محصورة فى حجرات دراسية لا تخرج عن حدود جدرانها. والمعلم بهذا المعنى ـــ المهنى الضيق ـــ لا يرى فيما يعلمه إلا مادة دراسية. ويرى أن نقل هذه المادة وحشوها فى أدمغة تلاميذه هو العملية المحورية فى حياته المهنية. والمعلم المثالى، من وجهة نظر هذه الرؤية المهنية الضيقة، هو المعلم الموهوب، والمدرب البارع، والخبير المتمكن من توصيل ونقل "المعلومات" وتكديسها فى رؤوس تلاميذه ـــ الفارغة.

وتأسيساً على هذه الرؤية الضيقة لمهنة التعليم أصبح التعليم عملية نقل معلومات تربوية جامدة بطرق رتيبة، سواء كانت هذه المعلومات تراثية أو

حتى علوم حديثة، إلى طلاب/ معلمين سلبيين ليس لهم علاقة بهذه المعلومات، فى أحسن الأحوال، إلا حفظها واسترجاعها فى امتحانات شكلية تؤهلهم للحصول على رخص (شهادات) "علمية" لمزاولة مهنة التدريس بهذا المعنى الضيق.

وللأسف الشديد فإن نفس هذه الرؤية التربوية الضيقة التى لا ترى فى العملية التربوية إلا الحفظ والتلقين هى التى تهيمن على العملية التربوية فى المدرسة ـــ خط الإنتاج التربوى فى نظامنا التعليمى. بل إن نفس هذه الرؤية التربوية الضيقة هى التى تهيمن كذلك على العملية التربوية داخل الأسرة المصرية ـــ خط التطبيع الأول لأطفالنا. ذهنية تربوية واحدة هى إذن التى تهيمن على كل عملياتنا التربوية فى مؤسسات إعداد المعلم، وفى المدرسة، وفى الأسرة، هى ذهنية النقل والاتباع. وهكذا نجد كل ممارساتنا التربوية تشدنا إلى الماضى والاتباع وتفتح الباب أمام قوى المحافظة والثبات لتكبل قدراتنا المنتجة وتقتل فينا المستقبل والإبداع.

وليس أمامنا من سبيل لمقاومة هذه الرؤية الضيقة للتعليم، واجتثاث جذور هذه الذهنية النقلية المهيمنة، إلا بتأسيس رؤية مهنية تربوية نقدية، وإعداد المعلم النقاقد ـــ المبدع.

فما هى خصائص التربية النقدية؟

وما هى خصائص المعلم الناقد ـــ المبدع؟

إن التربية النقدية، التى نسعى إليها هنا، هى تربية لا تحبس نفسها فى مسألة التدريس والحفظ داخل حجرات الدراسة المغلقة، بل هى تربية تقوم على أساس نظرى واسع فى برامج الإعداد التربوى، لتمكن الطالب المعلم من مواجهة معطيات الواقع مواجهة نقدية تحفزه على نقد هذا الواقع واكتشاف تناقضاته وإشكالياته الكامنة فيه، حتى يتمكن من تحرير نفسه وعمله وتلاميذه، بل وأولياء أمور تلاميذه، من كل أوهام ذهنية النقل والاتباع المهيمنة على فكرنا وممارساتنا التربوية.

إن المعلم الناقد ـــ المبدع هو معلم باحث، منخرط فى الأنشطة الثقافية والمهنية، ومرتبط بالمصادر النظرية، ومهتم بالتنظير والتأويل فى عمله التربوى، ويرى التدريس كنشاط عقلانى ومجال للبحث والتجريب، وينظر إلى حجرة الدراسة

فى سياق عملية التغير الاجتماعى فى مجتمعه الكبير من حوله. إنه معلم يقاوم العزلة والاغتراب، ويدرك أهمية المعرفة والتفكير وشجاعة التعبير كأسس تقوم عليها كل ممارساته وأنشطته التربوية.

ثالثاً: ركائـــز التطوير

والسؤال الآن: كيف نطور برامجنا فى مجال العلوم التربوية فى كليات التربية ــ فى اتجاه تأسيس تربية نقدية .. من أجل الإبداع؟

وهنا تبرز أمامنا أربعة مسارات أساسية نعتقد بضرورة العمل من خلالها جميعاً حتى نتمكن من تطوير جوانب العلوم التربوية فى برامج إعداد المعلم، من أجل تربية نقدية. وفيما يلى نناقش هذه المسارات الأربعة تفصيلاً:

١ــ التوجيه النقدى للعلوم التربوية:

الإبداع انشغال نقدى بالواقع لتغييره ومجاوزته. وينطوى هذا التعريف على شرطين. الشرط الأول هو المواجهة النقدية للواقع. والشرط الثانى هو "المعرفة" التى يتم من خلالها فعل المواجهة للواقع واكتشاف تناقضاته، ومن ثم التمكن من تغييره وإعادة بنائه.

وعلم اجتماع التربية يضع أمامنا مجموعة من الأسس التى تساعدنا على توجيه العلوم التربوية فى برامج إعداد المعلم توجيهاً نقدياً من شأنه تهيئة المناخ التربوى لتحقيق هذين الشرطين للإبداع. وهذه الأسس يمكن إجمالها فى خمس نقاط كما يلى:

أ ــ تعميق الفهم الاجتماعى لطبيعة المعرفة التربوية، وذلك من خلال عدم الغلو فى النزعة الوضعية لأى من هذه العلوم التربوية التى يتكون منها برنامج الإعداد التربوى للمعلم.

ب ــ تعميق حاجة المعلم إلى الفكر والتنظير لمساعدته على فهم المشكلات التربوية وتنمية قدرته على التفكير وإعادة التفكير فى وقائع الحياة والعمل التربوى من حوله.

ج ــ تعميق القدرة على مواجهة كل ما هو مهيمن من فكر وممارسات على ساحة التربية، وذلك من خلال تنمية مهارة التساؤل واكتشاف الإشكاليات والتناقضات الكامنة فى الأنماط المهنية. ويرتبط بذلك أيضاً تعميق شجاعة التعبير الذاتى لدى الطلاب المعلمين.

د ــ التأكيد على مفهوم "الممارسة المرتبطة بالتنظير" باعتباره الوسيلة الناجحة فى بنـــاء الشخصية المبدعة. ومن هنا يجب أن تحتل الممارسة ــ بهذا المعنى ــ مكانة محورية فى عملية الإعداد. فمنها تنبع محاولات التنظير، وفى إطارها تتكشف إشكاليات الواقع.

هــ ــ تشجيع التعددية فى الأنشطة والخبرات والاتجاهات التربوية وإثرائها بقدر تنوع وتعدد مجالات الحياة والمدارس الفكرية المختلفة من حولنا.

٢ ــ مقرطة علاقات الاتصال البيداجوجى:

إذا أردنا تغيير المفهوم المهنى الضيق لمؤسسات إعداد المعلم وتجاوزه إلى إلى المفهوم النقدى الإبداعى فى التربية، فإن ذلك يتطلب أن نجعل علاقات الاتصال البيداجوجى (أى علاقات الإنتاج التى يتم بها ومن خلالها توزيع المعرفة فى عمليتى التعليم والتعلم داخل قاعات الدراسة) علاقات أكثر ديمقراطية وأرحب إنسانية. ويوضح لنا علم اجتماع التربية أن بنية علاقات الاتصال هذه هى بمثابة العامل الأكثـــر تـــأثيراً فى تشكيـــل الذهنيـــة المهنية والاجتماعية للمتعلم.

٣ ــ بناء مقررات دراسية بينية:

إن العلوم التربوية فى شكل مقررات دراسية ــ فى برنامج الإعداد التربوى ــ هى المسئولة عن تزويد الطلاب المعلمين بالأسس النظرية على النحو الذى تحدثنا عنه سابقاً. ومن هنا يجب إعادة النظر فى بناء المقررات التربوية الدراسية التى توجد الآن فى كليات التربية. وهذا يؤدى بالتالى إلى إعادة النظر فى أوضاع الأقسام التربوية من حيث بينية التخصص وبينية العلاقات.

البيداجوجيا التقليدية	البيداجوجيا النقدية
ـ التعليم تدريس محدد الأهداف	ـ التعليم عملية نمائية مفتوحة الأهداف
ـ الإلقاء والتلقين	ـ التفسير والتأويل
ـ الحفظ والتذكر	ـ الحوار وإثارة التساؤلات
ـ التلقى والطاعة	ـ البحث واكتشاف التناقضات
ـ التبسيط والتلخيص	ـ التثقيف
ـ اللفظية	ـ فهم المعانى وإدراك العلاقات
ـ اليقينية	ـ إثارة الشك والتأمل
ـ الإجابات النموذجية	ـ تعدد الإجابات
ـ الائتلاف والرأى الواحد	ـ الاختلاف والتعددية
ـ التلقى السلبى للمعلومات الجاهزة	ـ إنتاج المعرفة والمشاركة فى إنتاجها
ـ مسئولية الأستاذ فى التعليم	ـ مسئولية التلميذ فى التعليم
ـ التعليم دافعية من الماضى	ـ التعليم من أجل غايات مستقبلية

أما المستوى الثانى فهو المستوى القريب وهو الضرورى والعاجل الآن، وهو الذى يمكن التعامل معه فى إطار ما هو قائم وهو ما نطرح تصورنا للتعامل معه الآن.

إننا فى حاجة ملحة إلى بناء مقررات دراسية تربوية جديدة تتقاطع عندها العلوم المختلفة، ويقوم بتدريس الواحد منها عدد من الأساتذة من تخصصات مختلفة، فى ضوء المفهوم النقدى لمهنة التعليم الذى تحدثنا عنه، وفى ضوء العلاقات الديمقراطية البيداجوجية التى أشرنا إليها فى الخطوات السابقة.

ومن أهم هذه المقررات التى يمكن اقتراحها ما يلى:

ـ الضبط الاجتماعى داخل المدرسة.

ـ الثواب والعقاب.

ـ التقويم.

ـــ التفكير النقدى الإبداعى.

ـــ إدارة حجرة الدراسة واتخاذ القرار التربوى.

وكل مقرر دراسى من هذه المقررات المقترحة تحتاج إلى فريق عمل وتبادل خبرات من تخصصات مختلفة مثل الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع. ومن شأن هذه المقررات أيضاً أن تحقق الترابط بين الأقسام المختلفة داخل كليات التربية بما يساعد على إقامة علاقات وقنوات بينية بين الأقسام فيما بعد.

ويمكن تدريس هذه المقررات بعضها أو عدد منها باعتبارها موضوعات ضمن ما يقدم من برامج وأنشطة فى أى من المقررات الثلاثة الآتية:

ـــ مقرر المناقشة، وهو مقرر تابع لقسم أصول التربية.

ـــ مقرر معمل علم النفس، وهو مقرر تابع لقسم علم النفس التعليمى.

ـــ مقرر معمل الوسائل، وهو مقرر تابع لقسم المناهج.

والمقررات الثلاثة السابقة بحكم طبيعتها، وفقاً للوائح المعمول بها الآن، هى مقررات ليس لها توصيفات محددة لبرامجها، وليست مقررات امتحانيه. ومن ثم فإن تدريس أى من المقررات أو الموضوعات البينية المقترحة لا يحتاج إلى اتخاذ أية إجراءات رسمية أو تغييرات جوهرية لما هو قائم. إنما يحتاج التنفيذ فقط إلى جهود عدد صغير من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات مختلفة يقومون تطوعياً بتدريس هذه الموضوعات البينية وبأساليب تربوية نقدية تقوم على الحوار واكتشاف التناقضات وطرح الإشكاليات على غرار نموذج البيداجوجيا النقدية السابق عرضه.

والديمقراطية، على أى الأحوال، أسلوب عملى للحياة، وطريقة فى التعامل معها، واكتشاف مشكلاتها وتناقضاتها. وبنية علاقات الاتصال البيداجوجى الديمقراطية هى ما يجعل التعليم وسيلة للديمقراطية وغاية لها، وهى ما يحمى الفرد وقواه الإبداعية من الاغتراب وهيمنة الجماعة.

٤ ـ **الربط البنيوى بين كليات التربية والمدارس:**

ثمة ضرورة حيوية للربط بين كليات التربية والمدارس، وذلك بهدف قيام علاقة جدلية بين مؤسسات إعداد المعلم وخطوط الإنتاج التى يعمل فيها الخريجون بعد الإعداد. ووجود مثل هذه العلاقة الجدلية من شأنها أن تحقق هدفين:

أ ـ ربط جهود التنظير داخل مؤسسات إعداد المعلم بالمشكلات الفعلية الموجودة فى المدارس، وبالتالى نضمن التوجيه العلمى (القائم على البحث والدراسة) للممارسات التربوية داخل المدرسة.

ب ـ توجيه الذهنية التربوية داخل المدرسة بحيث يحدث تغييرات وتجديدات فى الذهنية التربوية داخل مؤسسات إعداد المعلم، وبالتالى توحيد الجهود المولدة للإبداع داخل المؤسستين وجعل كل منهما مكملاً للآخر، ومدعماً له.

والسؤال الآن: كيف يمكن إحداث الربط البنيوى بين كليات التربية والمدارس؟

الجواب: من خلال الروابط البنيوية الآتية:

أ ـ إدخال مشروع التعليم من أجل الإبداع داخل بعض المدارس كمشروع تجريبى واسع يتم تحت إشراف مزدوج من أعضاء هيئة التدريس ورجال من التربية والتعليم المعنيين بهذا الأمر.

ب ـ أن يعهد إلى كليات التربية بإعداد وتنفيذ مشروعات التدريب أثناء الخدمة للمعلمين والتنسيق فى ذلك مع جهات الاختصاص بالوزارة.

جـ ـ أن يشترك أعضاء هيئة التدريس بساعات فعلية للعمل والإشراف داخل المدارس، على أن يعتبر ذلك جزءً من ساعات العمل الأسبوعية للأستاذ.

د ـ إنشاء وحدات بحثية ببعض المدارس تجرى الأبحاث فيها من خلال فرق مشتركة من المعلمين بالمدارس وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والطلاب المعلمين كجزء من التدريب فى التربية العملية.

هـ ـ تطوير التربية العملية للطلاب المعلمين بما يحقق المشاركة الكاملة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى التربية العملية ومساعدة الطلاب المعلمين على فهم العلاقة بين النظرية والممارسة فى مهنة التعليم.

رابعـــاً: نمـــوذج نقـــدى

افترضنا فى الخطوة رقم (٣) من المحور الثالث مجموعة من المقررات (أو الموضوعات) الدراسية البينية التى يتم تدريسها من خلال تخصصات متعددة ووفق توجهات التربية النقدية من أجل الإبداع. وفيما يلى نختار واحداً من هذه الموضوعات محاولين طرحه من خلال نموذج نقدى لتدريسه ضمن برامج كليات التربية.

الموضوع المقترح: "ضبط سلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة".

وضعه فى البرنامج: نقترح أن يدرس هذا الموضوع ضمن مقرر "المناقشة" بقسم أصول التربية. والمناقشة مقرر ليس له ورقة امتحانيه. ويعالج أصلاً مجموعة من الموضوعات التى ترتبط إما بفلسفة التربية أو بعلم اجتماع التربية.

المشاركون: نقترح أن يشترك فى تدريس هذا النموذج ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات مختلفة مثل:

- علم النفس التربوى.
- علم اجتماع التربية.
- مناهج وطرق تدريس

خطوات العمل: يحتاج تدريس هذا الموضوع إلى خمسة لقاءات. وقد يتناوب المشاركون فى التدريس هذه اللقاءات فيما بينهم. ويستحسن حضورهم معاً فى اللقاء الرابع واللقاء الخامس. ونقترح أن تتم اللقاءات وفق الخطوات التالية:

اللقاء الأول: التعريف بالموضوع وأهميته وتحديده

من أهم المشكلات التى تواجه المعلمين داخل حجرة الدراسة ــ سواء المعلمين المبتدئين أو المعلمين القدامى ــ هى مشكلة ضبط سلوك التلاميذ. وبالطبع فهذه المشكلة هى جزء من مشكلة أعم وأوسع، وهى مشكلة "الضبط الاجتماعى فى العملية التعليمية".

واتجاه المعلم إزاء ضبط سلوك التلاميذ يعبر عن أيديولوجيته سواء فى جوانبها المهنية أو الاجتماعية. وضبط سلوك التلاميذ إنما يعبر عن موقف المعلم من مسألة الديمقراطية. فعملية ضبط سلوك التلاميذ ــ فى التحليل النهائى ــ هى إحدى آليات النظام التعليمى فى تنشئة التلاميذ وتشكيل شخصياتهم. فالضبط بأسلوب تسلطى غير ديمقراطى إنما ينتج فى النهاية شخصية غير ديمقراطية، وينمى المسايرة ويقتل التفرد والإبداع. أما الضبط الديمقراطى داخل حجرة الدراسة فمن شأنه أن يوفر الشروط لتنمية السلوك وفق قيم الديمقراطية، أى سلوك التعاون والانفتاح والتفرد، ومن ثم يحقق فى النهاية نمو قوى التلميذ الإبداعية.

وهنا يمكن أن تثار مجموعة من الأسئلة:

ــ ما موقفنا من مسألة ضبط سلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة؟

ــ أليست هذه المسألة تنطوى على طرفين متناقضين: الضبط السلطوى والضبط الديمقراطى؟

ــ هل يمكن أن نختار أحد الطرفين دون الآخر؟

ــ إذا اخترنا الديمقراطية فلماذا؟ وكيف يصبح الضبط ديمقراطياً؟

هنا يفتح الباب لأسئلة الطلاب/ المعلمين حتى نحصل على مزيد من الأسئلة المثارة، ويصبح الكل مشاركاً فى تحديد الموضوع المطلوب دراسته وتقسيمه إلى عناصره الأولية، وتوضيح خطوات العمل فى اللقاءات التالية.

اللقاء الثانى: الأسس النظرية.

فى هذا اللقاء يتم عرض الأسس النظرية لمسألة "ضبط سلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة" على أن يتم العرض وفقاً للأسلوب النقدى الذى يركز على الكيفية التى تتم من خلالها عملية إنتاج، أو بالأحرى إبداع المعرفة النظرية التى تشكل الأسس الفكرية للمسألة موضوع الدراسة.

ومعروف أن الإبداع ــ كما عرفناه ــ هو اكتشاف التناقض والتوصل إلى مركب ثالث يتجاوز النقيضين معاً.

نموذج لعرض الأسس النظرية:

اهتم جون ديوى فى مناقشته لمسألة الضبط بالتركيز على "التفاعل الاجتماعى" الذى يحقق لكل الأطراف التفاعل داخل حجرة الدراسة. ومن وجهة نظر ديوى يصبح الضبط ديمقراطياً. معنى ذلك أن معايير الحكم على نمط الضبط هى معايير دينامية وفقاً لشروط الزمان والمكان، أى المعايير التى يشعر الجميع من خلالها بالحرية.

كيف توصل ديوى إلى اعتبار "التفاعل الاجتماعى" الذى تتحقق من خلاله الحرية للجميع أساساً لتحديد نمط الضبط الديمقراطى داخل حجرة الدراسة؟

الجواب: كان هناك موقفان بالنسبة لمسألة الضبط: موقف دوركايم، وموقف كارل روجرز. وقد جاء موقف ديوى من خلال دراسة هذين الموقفين. كيف؟

١ ــ **دوركايم:** أكد دوركايم على أن الحرية الفردية إنما تتحقق من خلال قيود الضبط الاجتماعى نفسه، بمعنى أنه كلما كانت قيود الضبط واضحة داخل حجرة الدراسة ساعد ذلك على أن يتمتع كل فرد بحريته فى الدراسة والإنجاز.

٢ ــ **روجرز:** أكد روجرز على أن النظام الاجتماعى إنما يتحقق حينما يتحرر الأفراد من القيود الاجتماعية. ومعنى ذلك أن حجرة الدراسة بالنسبة له مكان يجب أن يمارس كل فرد فيه حريته. والضبط ينشأ كمحصلة لممارسة كل فرد لحريته.

٣ ــ **ديوى**: نظر ديوى إلى الموقفين السابقين واكتشف التناقض بينهما. رأى ديوى أن دوركايم أكد على الجماعة وتجاهل الفرد. كما رأى أن روجرز أكد على الفرد وتجاهل الجماعة. لذلك رأى ديوى أن هذه الثنائية بين الجماعة والفرد تنطوى على علاقة انفصال بينهما.

ظهرت الإشكالية أمام ديوى. لماذا انتصر كل من هذين العالمين العظيمين، دور كايم وروجرز، لطرف واحد من طرفى القضية على حساب الطرف الآخر؟ اكتشف ديوى أن كلاً منهما لم يعتبر أن كل طرف من طرفى المسألة إنما هو منتج اجتماعى وليس منتجاً طبيعياً. فالجماعة (أو المجتمع) بالنسبة لدوركايم ظاهرة طبيعية والفرد بالنسبة لروجرز منتج طبيعى. هنا اكتشف ديوى ظاهرة التفاعل الانسانى بين أفراد الموقف الاجتماعى، وهى ظاهرة اجتماعية ينتج عنها ومن خلالها كل من الجماعة (أو المجتمع) والفرد. فالفرد لا يكون كذلك إلا من خلال تفاعل أفراد الجماعة. والجماعة لا تكون كذلك إلا من خلال تفاعل أفرادها اجتماعياً.

حل التناقض إذن ــ بين طرفى المسألة ــ هو وجود تلك العلاقة العضوية "التفاعل" بين الفرد والمجتمع. فى هذه العلاقة لا ينتصر ديوى لطرف دون آخر ولا يلغى أحدهما لصالح الآخر، بل يقرهما معاً ويتجاوزهما فى نفس الوقت إلى "التفاعل" الذى يضمن الحرية الضرورية للفرد ويضمن فى نفس الوقت التماسك (أو الضبط) الاجتماعى. يقول ديوى: "خلال التفاعل تنمو الذات وتنمو الجماعة". بعبارة أخرى، إن نمط الضبط الديمقراطى يقوم على التفاعل الذى يضمن الحرية للجميع. والتفكير هو العملية التى بها نحكم على التفاعل أنه مشبع بالحرية ومحقق لها من عدمه.

وثمة قضية أخرى: قيم الديمقراطية المتضمنة فى موقف التفاعل متعددة، ولذلك لابد من مناقشتها أيضاً، وخاصة تلك القيم التى نجدها داخل حجرة الدراسة، وهى قيم الضبط الاجتماعى. فما هى هذه القيم؟

ــ المسايرة. ــ الطاعة. ــ الفردية.

ــ التنافس. ــ التعاون. ــ الانفتاح العقلى.

وهذه القيم نسبية، بمعنى أنها يمكن أن تكون قيماً سلبية أو قيماً إيجابية بحسب كل موقف والشروط التى تتحقق فيها هذه القيم. وتوضيح ذلك كما يلى:

١ ـ **الطاعة:** يمكنها أن تساعدنا على تنظيم أنفسنا بطريقة مؤثرة وفعالة، ولكنها أيضاً قد تؤدى ـ فى بعض المواقف ـ إلى تحطيم الحرية داخل حجرة الدراسة.

٢ ـ **الفردية:** قد تنمى الإبداع، وقد تنمى الأنانية، وقد تحقق الكفاية فى العمل كما تؤدى إلى الإنجاز. ولكنها قد تنتج العزلة الاجتماعية. وكل ذلك يعتمد على السياق الاجتماعى الذى يتم فيه.

٣ ـ **التنافس:** قد يؤدى إلى تحسين ظروف الفرد وهنا يكون إيجابياً، لكنه قد يؤدى أيضاً، فى مواقف أخرى، إلى تقطيع أواصر التضامن الاجتماعى.

٤ ـ **التعاون:** قد ينتج الفعالية فى مواقف، لكنه قد ينتج اللامبالاة فى مواقف أخرى.

٥ ـ **الانفتاح العقلى:** الانفتاح هو حجر الزاوية فى الديمقراطية. والانفتاح قد يساعد على تحديد المواقف المختلفة ويدعم الشخصية وينمى التفاعل فى اتجاه الحرية، لكنه، فى الوقت نفسه، وفى بعض المواقف، قد يؤدى إلى الابتذال والمظهرية الفكرية.

كل قيمة إذن من القيم السابقة ذات شقين. شق إيجابى، وآخر سلبى. إذا نظرنا إلى الشق الإيجابى وحده قد نشعر بالبهجة والسعادة، وإذا نظرنا إلى الشق السلبى وحده قد نشعر بالحزن. مطلوب إذن اكتشاف التناقض فى كل موقف، كما فعل ديوى من قبل، حينما نظر إلى موقف كل من دور كايم وروجرز. الديمقراطية معناها قبول المعارضة والصراع، ثم التفاوض. والمواءمة الديمقراطية قرار. وضبط حجرة الدراسة هو بالأحرى قرار فى اتجاه الحرية للجميع، هذا إذا كانت الديمقراطية هى اختيارنا الإنسانى، ومن ثم يصبح مطلوب منا أن نتسلح بالمهارات الآتية:

ـ التفكير فى الموقف.
ـ اكتشاف التناقض وقبوله.
ـ فتح باب المناقشة والحوار مع أطراف التفاعل لتحديد طبيعة الموقف.
ـ اتخاذ قرار المواءمة بين جميع الأطراف.

اللقاء الثالث: عرض الخبرات الفردية.

يطلب من الطلاب المعلمين عرض مشكلاتهم وخبراتهم الشخصية إزاء موقف من مواقف ضبط حجرة الدراسة الذى تعرضوا له من قبل، سواء كان أثناء حياتهم كتلاميذ فى المرحلة الثانوية أو أثناء تدريبهم فى المدارس فى حصص التربية العملية. ويفتح باب الحوار بعد ذلك بغرض اكتشاف القيم الفاعلة فى الموقف وبنية علاقات التناقض الكامنة فيها.

اللقاء الرابع: عرض أبحاث.

يطلب من الطلاب المعلمين وصف ودراسة مواقف ضبط سلوك التلاميذ التى تتم داخل المدرسة من قبل معلمى المدرسة. ويمكن توجيه الطلاب المعلمين إلى هذه دراسة بطريقة علمية منظمة من خلال الملاحظة والمقابلات والاستبيانات. وتعرض هذه الدراسات للمناقشة. كما يطلب أيضاً من الطلاب عرض أفكار أخرى لكتاب آخرين للمناقشة والتحليل.

اللقاء الخامس: تحديد البدائل.

نحاول فى هذا اللقاء التوصل إلى بدائل متعددة للضبط داخل حجرة الدراسة وفق ما انتهت إليه المناقشات فى الخطوات السابقة، ثم عرض هذه البدائل للمناقشة النقدية. معنى ذلك أن البديل الذى اخترناه هو نفسه موضوع النقد والتحليل، وبالتالى يصبح الاختيار نفسه أمام نظر الجميع عملية مفتوحة، يعمل فيها الفكر بلا انتهاء.

ما أكثر البدائل تحقيقاً للحرية فى موقف الضبط؟

ما الشروط التى تحقق الحرية؟

كيف نختار هذه الشروط؟

كل هذه الأسئلة نحتاج فيها إلى قرار.

أليست الحرية نفسها قراراً؟

والقرار إبداع.

الإبـداع والتعليم

الإبداع مدخل إلى التعليم

مراد وهبه

ثمة علاقة عضوية بين المنعطفات التاريخية للحضارة الإنسانية ومنهج التفكير، مثال ذلك: مع نشأة الفلسفة عند اليونان أسس أرسطو علم المنطق. وهو علم قوانين الفكر بغض النظر عن موضوع الفكر. وعلى ذلك فهو علم يُتعلم قبل الخوض فى أى علم آخر ليُعلم به أى القضايا يطلب البرهان عليها، وأى برهان يطلب لكل قضية. ومن هذه الزاوية فإن المنطق هو آلة العلوم (أورجانون). وإستناداً إلى هذا العلم أسس إقليدس علم الهندسة فى كتابه "المبادئ" وجاء تأسيس هذين العلمين من غير فكر أسطورى.

فموضوع المنطق أفعال العقل الثلاثة: التصور، والحكم، والاستدلال، ولهذا جاءت كتبه المنطقية موزعة أولاً إلى ثلاثة أقسام: كتاب "المقولات" فى التصورات، وكتاب "العبارة" فى الأحكام، وكتاب "التحليلات الأولى" فى الاستدلال. ومن البحث فى الاستدلال ألف أرسطو ثلاثة كتب: "التحليلات الثانية" و "الجدل" و "الأغاليط".

وهندسة إقليدس تستند إلى مقدمات البرهان على نحو ما هى واردة عند أرسطو، وهى ثلاثة أقسام: مقدمات أولية بالإطلاق وتسمى "علوماً متعارفة"، مثل مبدأ عدم التناقض ومبدأ الثالث المرفوع ومبدأ العلية. ومقدمات تسمى "أصولاً موضوعة" ليست أولية، ولكن المتعلم يسلم بها عن طيب خاطر. ومقدمات تسمى "مصادرات" يطلب إلى المتعلم التسليم بها فيسلم بها مع عناء فى نفسه. وبفضل مبدأ عدم التناقض ــ وهو أساس منطق أرسطو ــ لم يجرؤ أحد على التفكير فى نقيض هندسة إقليدس، لأن هذا المبدأ يعنى أنه إذا كانت (أ) صادقة فإن نقيضها كاذبة، ومن ثم يمتنع التفكير فى هذا النقيض. وعلى الرغم من أن المصادرة الخامسة، المعروفة بمصادرة التوازى، تنطوى على تناقض إلا أن علماء الهندسة لم يستطيعوا رفع هذا التناقض.

ومع نشأة الفلسفة الحديثة ظهر منهجان أحدهما من تأسيس بيكون، والآخر من تأسيس ديكارت. أصدر بيكون كتابا بعنوان "الأورجانون الجديد أو العلاقات

الصادقة لتأويل الطبيعة" (١٦٢٠) وهو منطق جديد يضع أصول الاستكشاف العلمى. القسم السلبى منه يدور على مصدر الأوهام الطبيعية فى العقل وهى أربعة: "أوهام القبيلة" وهى ناشئة من طبيعة الإنسان حيث العقل مرآة كاذبة لأنه يشوه طبيعة الأشياء وذلك بالخلط بين طبيعته وطبيعتها. و"أوهام الكهف"، وتعنى أن لكل فرد كهفاً يشوه نور الطبيعة بسبب التربية، وبسبب سلطة أولئك الذين يزهو الفرد بهم. و"أوهام السوق" وهى ناشئة من سوء اختيار الألفاظ الذى يفضى إلى مناقشات بيزنطية. و"أوهام المسرح" تتسرب إلى عقول البشر من قبل معتقدات الفلاسفة. هذا عن القسم السلبى من المنطق الجديد. أما عن القسم الإيجابى منه فهو المنهج الاستقرائى الذى ينشد التحكم فى الطبيعة واستخدامها فى منافعنا.

أما ديكارت فقد أصدر كتابا بعنوان "مقال فى المنهج لإجادة قيادة العقل والبحث عن الحقيقة فى العلوم يليه البصريات والآثار العلوية والهندسة، وهى التطبيقات لهذا المنهج"، (١٦٣٧). ولهذا المنهج أربع قواعد أهمها القاعدة الأولى: ألا أسلم بشىء إلا أن أعلم أنه حق"، وقد قيل عن هذه القاعدة إنها قاعدة ثورية لأنها عبارة عن إعلان حرية الفكر، وإسقاط كل سلطة.

وفى القرن العشرين يشيع مصطلح جديد هو "التفكير الجديد" أو "نهج جديد فى التفكير" فى مجال الحياة السياسية. والسؤال إذن ما هو هذا المنهج الجديد، أو بالأدق هذا المنطق الجديد؟ ومن أجل تحديد هذا المنطق ينبغى النظر فى مبررات صياغة هذا المصطلح الجديد. وتحديد هذه المبررات من تحديد روح العصر، وتحديد روح العصر من تحديد مظاهر العصر، والمظاهر متعددة يأتى فى مقدمتها تيار علمى ينشد إلغاء الحدود بين العلوم. وقد تبنى هذا الإلغاء، فى الثلاثينيات من هذا القرن فى كمبردج ماساشوستس، فريق من العلماء كان يجتمع مرة كل شهر، برئاسة العالم الفزيائى المكسيكى آرتورو روزنبلوث Arturo Rosenblueth، ثم انضم إليه عالم الرياضة الأمريكى نوربرت وينر Norbert Weiner الملقب بأبى السيبرنطيقا. وقد وجد كل من روزنبلوث ووينر أن الآلات تعمل على نحو ما يعمل الجهاز العصبى، وأن نظرية الاتصالات عند علماء الرياضة تسهم فى دراسة دماغ الإنسان، وبذلك تتداخل العلوم البيولوجية والرياضية فتنشأ عن ذلك علوم جديدة

تسمى "علوماً بينية". وقد كان فأصدر وينر كتابا يصف فيه علماً جديداً بعنوان "السيبرنطيقا: التحكم والإتصال فى الحيوان والآلة"(١٩٤٨). ولفظ سيبرنطقيا مشتق من اللفظ اليونانى Kubernetes ويعنى ربان السفينة. ولفظ "الحاكم" Governor مشتق من نفس الجذر اليونانى. وقد سك وينر هذا المصطلح لسببين: السبب الأول مردود إلى بحث للعالم الفزيائى جيمس كلارك مكسويل (١٨٣١ ــ ١٨٧٩) بعنوان نظرية "الحكام" يتناول التنظيم الذاتى أو ميكانزم الضبط Feedback mechanism وكان جيمس وات ــ مخترع الآلة البخارية ــ (١٧٣٦ ــ ١٨١٩) قد أطلق لفظ "الحكام" على ميكانزم الضبط. والسبب الثانى مردود إلى أن ميكانزم قيادة السفينة هو أفضل ميكانزمات الضبط. وبفضل السيبرنطقيا تمت صناعة الكومبيوتر. وفى عام ١٩٨٢ ظهر على غلاف مجلة Time عنوان مثير "إنسان عام ١٩٨٢". ولم يكن إنسانا بل آلة تسمى "الكومبيوتر" تنبىء بثورة هى ثورة الكومبيوتر تدور على صناعة "عقل صناعى" يدلل ويبرهن. وبفضل هذا العقل نميز بين المعلومات والمعرفة، من حيث أن المعرفة هى معلومات قد صيغت وأُولت وتغيرت وأحدثت تأثيراً فى الواقع. ومن هذه الزاوية المعرفة قوة، وهى عبارة سبق أن قالها بيكون، ولكنها لم تتجسد إلا فى ثورة الكومبيوتر، وبذلك تصبح المعرفة قوة إنتاجية تحدث تغييراً فى مفهوم قوى الإنتاج. فقوى الإنتاج ثلاث: الأرض، ورأس المال، والعمل، وفى تقديرى أن العمل فى ضوء مقولة "المعرفة قــوة"، هــو العمل العقلى، وبــالتالى فعمال المستقبل هم عمال عقليون أو معرفيون، ومن ثم يمكن القول بأن "المعرفة تحكم" وهى عبارة وضعها دانيل بل على غلاف كتابه بعنوان "بزوغ مجتمع ما بعد الصناعى".

خلاصة القول أن العلوم البينية، وثورة الكومبيوتر، وقوة المعرفة، ظواهر جديدة تنطوى على منطق جديد يمكن تسميته "منطق الإبداع". وقد يبدو أن ثمة تناقضا فى الحدود بين المنطق والإبداع، بدعوى أن المنطق ينص على القواعد والإبداع ينص على الخروج على القواعد. بيد أن هذا التناقض يزول بزوال الوهم الدائر على أن الإبداع ظاهرة نادرة مرتبطة بالعبقرية، والعبقرية سر غامض، أو أن الإبداع قد يفضى إلى العصاب على نحو ما يذهب فرويد. يقول: "ثمة أربعة

مظاهر تتميز بها الشخصية الفذة لدستيفسكى، وهى أنه فنان مبدع، وعصابى، وأخلاقى، وخاطئ، أى أن ثمة علاقة عضوية بين الإبداع والجنون، وعلى الأخص مرض الشيزوفرينيا (الفصام). وفى تقديرى أن هذا الوهم هو صدى لماض بعيد، فقد أرجع العلماء جميع ألوان السلوك الشاذ وسائر المظاهر العقلية الغريبة، إلى تأثير قوى خفية تفوق القوى الطبيعية، فلم يميزوا بين الحكيم والمجنون. فلفظ "مانيا Mania "، فى اللغة اليونانية القديمة، يشير إلى حماس المبدع وهياج المجنون، ومع ذلك فثمة فارق جوهرى بين المبدع والمجنون، أو بالأدق بين الإبداع السوى والإبداع المرضى، وهو أن الفعل المبدع السوى يفضى بالضرورة إلى التأثير فى الواقع. أما المبدع المريض فهو عاجز عن الفعل المؤثر. هذا بالإضافة إلى أنه من غير إبداع ما كان للإنسان إلا أن يظل يقتات الكلأ، والأسماك النيئة، ويهيم على وجه المعمورة مثل القرود، ولكنه ليس كذلك. إنه حاصل على قدرة مجاوزة البيئة من أجل تغييرها. وهذه المجاوزة ليست ممكنة من غير قدرة العقل الإنسانى أن يتجاوز "أزمة الطعام" التى واجهته فى عصر الصيد، وذلك بابتداع التكنيك الزراعى من أجل تكييف البيئة طبقا لحاجاته بدلاً من أن يتكيف هو مع البيئة كما كان الحال فى عصر الصيد. ومن هنا يمكن القول بأن الإبداع هو المدخل إلى الحضارة، وقد آن الأوان لكى يكون الإبداع هو المدخل إلى التعليم.

والسؤال الآن: ما العمل لكى يكون الإبداع هو المدخل إلى التعليم؟

علينا أولاً التفرقة بين الإبداع كمهارة تعليمية موضوعة فى نهاية سلم المهارات، وبين الإبداع كمحور للمهارات، والانحياز إلى أى من الطرفين يستلزم تعريف الإبداع. إن الإبداع هو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع. وهذه العلاقات الجديدة ليس فى الإمكان تكوينها من غير عقل ناقد لعلاقات قائمة، أى أنه من غير البحث عن الجديد ليس ثمة مبرر للنقد. ونقد العلاقات القائمة لا يتم إلا فى إطار الثقافة التى أفرزت هذه العلاقات. ومن هنا يمكن القول بأنه ليس ثمة انفصال بين العلم من حيث هو إبداع، والثقافة من حيث هى معوق للإبداع، لأنها تمثل واقعاً مستقراً، وهى من أجل ذلك تنطوى بالضرورة

على محرمات ثقافية يمتنع معها تطويرها. وتاريخ العلم شاهد على ما نقول. مثال ذلك جليليو. ففى المقدمة التى كتبها أينشتين لكتاب جليليو بعنوان "حوار حول نسقين كونيين رئيسيين" يكشف لنا فيها عن العلاقة المتوترة بين الإبداع والثقافة. يقول عن هذا الكتاب إنه منجم من المعلومات لكل من يهمه التاريخ الثقافى للعالم الغربى، وتأثيره على التطور الاقتصادى والسياسى. إننا إمام إنسان له إرادة قوية وذكاء وجسارة، وممثل للتفكير العقلانى فى مواجهة أولئك الذين يحافظون على سلطانهم ويدافعون عنه، معتمدين فى ذلك على جهل الشعب، وصلابة المعلمين الذين يرتدون عباءة الكهنوت، وهو قادر، بفضل ما أوتى من موهبة أدبية خارقة، على مخاطبة مثقفى عصره بلغة واضحة وقوية للتغلب على التفكير الأسطورى الدائر على مركزية الإنسان لدى معاصريه، وللعودة بهم إلى ممارسة الأسلوب الموضوعى الذى يعتمد على مبدأ العلية، هذا الأسلوب الذى فقدته البشرية مع انهيار الثقافة اليونانية. وأغلب الظن أن الشلل الذى أصاب العقل بسبب التراث المتحجر للعصر الوسيط، إنتهى إلى الحد الذى لم تعد فيه القيود الملتفة حول التراث العقلى قادرة على الصمود سواء كان جليلو أو لم يكن.

ويبين مما تقدم أن ثمة توتراً حاداً بين الإبداع العلمى والثقافة القائمة، أو بين هذا الإبداع والدوجما المستندة إلى السلطة. وفى زمن جليليو كان التشكك فى صدق الآراء التى لها سند من السلطة كفيل بإعدام صاحبه. ولهذا فالمسألة الهامة هى فى كيفية تعامل المبدع مع أصحاب الدوجما. وفى كتاب "الحوار" يحاول جليليو تجنب الصدام مع الآراء موضوع الخلاف، والتى تسمح بتدخل محاكم التفتيش، وذلك بأن يبدو، ظاهرياً، أنه مع النظرية المعتمدة مع أنه، فى الحقيقة، ليس موافقاً على هذه النظرية. ومع ذلك فإن محكمة التفتيش لم تسترح إلى هذه المراوغة وقدمته للمحاكمة. هذا مثال يبين ضرورة الكشف عن البعد الثقافى للإبداع العلمى حتى يعى الطالب العلاقة بين الإبداع وتغيير الثقافة. ومن هذه الزاوية يمكن القول بأنه إذا كان الإبداع هو المغير للثقافة فهو بالضرورة المحور الذى تدور عليه مهارات التفكير. وأجتزئ من هذه المهارات ثلاث لأدلل على ما أقول، وهى "حل المشكلة" و "تكوين العلاقات" و "التفكير الناقد". ولنبدأ بمهارة "حل المشكلة". والمطلّع على

هذه المهارة يلحظ أن ثمة انفصالا بينها وبين التفكير الإبداعى. فعلم نفس المعرفة لا ينشغل بشكل صريح وواضح بتناول التفكير الإبداعى من حيث هو كذلك. وعلم النفس التجريبى تخلو أبحاثه من قضية التفكير الإبداعى. وأغلب الظن أن هذا الخلو مردود إلى الربط بين العبقرية والإبداع. وهذا الربط وارد ابتداء من أفلاطون حتى جيلفورد. فهؤلاء جميعاً يسلمون بأن التفكير الإبداعى من شأن الأفذاذ، بل لقد ذهب البعض إلى فحص أدمغة العباقرة من أمثال أينشتين لتحديد منطقة الإبداع فى الدماغ.

ومع ذلك فأنا أثير السؤال الآتى:

هل فى الإمكان القول بأن "حل المشكلة" هو فى صميم العملية الإبداعية؟

إن مهارة حل المشكلة تعنى أن ثمة مشكلة، وثمة حلاً، ولكن هنا ثمة سؤال لابد أن يثار: هل أية مشكلة لها حل. قد تكون المشكلة زائفة، ومن ثم يصبح البحث عن الحل من غير وعى بهذا الزيف هو بحث عن وهم. والكشف عن زيف المشكلة هو فى حد ذاته إبداع، وإبداع الوضعية المنطقية يكمن فى الكشف عن زيف المشكلات الميتافزيقية.

وثمة سؤال آخر لابد أن يثار: هل الحل يكمن فى المشكلة؟

للجواب عن هذا السؤال نثير مسألة إبداع الهندسات اللاإقليدية. فقد تم هذا الإبداع بفضل عدم القدرة على حل المشكلة الخاصة بهندسة إقليدس، والخاصة بالمصادرة الخامسة التى تنطوى على تناقض، والتى لم يستطيع العلماء حلها، فابتدعوا هندسات أخرى تسمى بالهندسات اللاإقليدية، وفيها بدائل لمصادرة التوازى. وفى هذه الحالة يكون من الأفضل القول "حل الإشكالية" بدلا من "حل المشكلة" لأن "الإشكالية" تعنى أن القضية قد تكون صادقة وقد تكون كاذبة. وهى لهذا تبدو كما لو كانت قضية متناقضة. وهذا التناقض هو مدخل إلى الإبداع. ومن أجل التوضيح نأتى بمثال من فكر داروين. ففى "يوميات البيجل" فى الفترة من ١٨٣١ إلى ١٨٣٦ سجل داروين آلافا من الصفحات كمذكرات علمية. وقد خلت هذه المذكرات تقريبا من الإشارة إلى مفهوم "التطور" إذ كان منشغلا بمسائل جيولوجية، وكان مقتنعا بأن ثمة

نظاما طبيعياً ثابتاً ومتسقاً، الكائنات العضوية فيه متكيفة مع بعضها البعض من جهة، ومتكيفة كلها مع البيئة الطبيعية. ولكنه عندما قبل النظريات الجيولوجية الدائرة على نظام متغير فى العالم الطبيعى ارتأى أن ثمة تناقضا على النحو الآتى: كل نوع من الأنواع الحية يتكيف مع بيئته، ولكن البيئة متغيرة على الدوام ومع ذلك فالأنواع ثابتة، فبدأ فى يوليو ١٩٣٧، أى بعد عشرة أشهر من عودته إلى إنجلترا، بكتابة مذكرات عن "تغير الأنواع". وفى سبتمبر ١٨٣٨ تكونت لديه فكرة واضحة عن دور الانتخاب الطبيعى فى عملية التطور. وقد أسهمت فى توضيح هذه الفكرة قراءته لكتاب مالثوس عن "مبدأ السكان". ولكنه فى يوليو ١٨٣٨ كان قد انشغل بقضايا سيكلوجية تتعلق بتطور الإنسان والعقل والانفعالات والسلوك، ومن ثم بزغت فى ذهنه علاقة بين علم النفس والتطور. وكل ذلك حدث قبل تأليف كتاب "أصل الأنواع". وبعد ذلك لم يبق أمامه سوى تأسيس النسق العلمى. ولم يكن هذا التأسيس بالأمر الهين، فقد استغرق سنوات عديدة.

ويبين مما تقدم أن تداخل العلوم يفضى إلى تكوين علاقات جديدة تفضى بدورها إلى تأسيس نسق جديد. بيد أن هذا التكوين لا ينشأ إلا استناداً إلى كشف "تناقض ما". وهذا الكشف يستند إلى تفكير ناقد مهيأ لعدم التسليم بما هو قائم، ومن ثم لمجاوزته. ومن هنا يمكن القول بأن التفكير الناقد هو فى صميم التفكير المبدع.

ونخلص من ذلك إلى أن النظر إلى الإبداع كمحور للعملية التعليمية من شأنه أن يغير من مهارات التفكير التقليدية، بل من شأنه أن يغير من أسلوب التدريس، وأسلوب تأليف الكتاب والتقويم. أما الاكتفاء بوضع الإبداع فى نهاية سلم المهارات فيعنى أنه مماثل "للزائدة الدودية" التى ليس لها علاقة جوهرية مع باقى الجسم".

أهمية التعليم والعمل فى تحقيق الإبداع

سيجفريد برايزو(*)

١ ــ تعريف الإبداع فى الحياة اليومية

دعونى أبدأ ببعض الملاحظات عن الإبداع كمفهوم علمى وكواقع معاش فى الحياة اليومية. الإبداع لفظ شائع ومعروف. فغالبية البشر متفقة على أن الإبداع مرتبط بالأفكار الجديدة والأصيلة. ثم هى متفقة كذلك على أن ما هو مُبدع على علاقة واضحة بمشكلة أو بمهمة. وهذه العبارات، على قلتها، تنطوى على محدِّدات التعريف العلمى للإبداع. وهى، فى إيجاز، على النحو التالى:

أ ــ الجـــــــدة.

ب ــ الإشارة إلى حل المشكلة.

ج ــ موافقة المستمعين.

والإبداع كذلك على علاقة بأساليب غير شائعة لرؤية الأشياء، وبأساليب غير مألوفة لتصور الأشياء. وهذا هو السبب الذى من أجله توخيت عرض صور عن الإبداع بدلاً من مواصلة البحث عن تعريف لفظى للإبداع. ومن أجل ذلك فإنى أعرض الآن مثلاً لما يحدث فى الحياة اليومية يعبر عن حل أصيل لمشكلة ما:

فكرة العلامات التى توجه الطلاب أثناء ذهابهم إلى المدرسة. فالعلامات الصفراء المدهونة على أرصفة المدينة لإرشاد التلاميذ الصغار إلى كيفية الوصول إلى المدرسة، وإلى مفارق الطرق التى يتوجهون إليها، إن هذه الفكرة، تبدو فى البداية، فكرة بسيطة، ولكنها فكرة هامة للمساهمة فى تأمين حركة المرور. وقد كان صاحب هذه الفكرة موظفاً مسئولاً عن المرور فى أحد الأحياء. وعندما سُئل عن كيفية بزوغ هذه الفكرة فى ذهنه كان جوابه أنه كان منخرطاً، فى البداية، فى مشكلة تأمين ذهاب الصغار إلى المدرسة لأنه كان لديه أطفال فى مراحل التعليم،

(*) أستاذ المناهج بجامعة ميونخ.

هذا بالإضافة إلى أنه كان مسئولاً عن المرور بحكم وظيفته. فقد لاحظ أن الكبار المدربين على كيفية السير فى الشوارع يلقون اهتماماً بالغاً من قبل المسئولين الذين يدهنون لهم علامات مرشدة. ولهذا تساءل عما إذا كان من اللازم أن يلقى الأطفال غير المدربين نفس الاهتمام.

فى ضوء هذه الفكرة التى دارت فى ذهنى أود بيان بعض الخصائص الملازمة لإبداع حل لمشكلة ما.

١ ـــ إن مفهوم الإبداع ليس مقصوراً على الأفكار الجديدة الثورية، وإنما يمتد أيضاً إلى حل المشكلات بأسلوب غير مألوف.

٢ ـــ ثمة قدرات معينة مطلوبة بالإضافة إلى معلومات كافية من أجل حل مشكلة ما.

٣ ـــ إن الدافع لحل مشكلة هو اهتمام شخصى (مثالنا عن المسئول الذى كان مهموما بتأمين سلامة أطفالنا فى طريقهم إلى المدرسة).

٤ ـــ من مبادئ الإبداع نقل فكرة من مجال إلى آخر حيث تعترى الفكرة تغييرات (مثالنا عن العلامات المدهونة على الرصيف التى لها وظيفة مغايرة لتلك المدهونة فى الشوارع). فعلامات الشوارع تفصل بين طرق المواصلات أما علامات الأرصفة فتبين أى طريق يسير فيه صغار الطلاب.

٥ ـــ ثمة مبدأ آخر من مبادئ الإبداع وهو معكوس المنظور. والسؤال هنا ليس عن كيفية ذهاب الصغار إلى المدرسة فى أمان (الحلول التقليدية فى مثل هذه الحالة تدور على مرافقة الآباء لأطفالهم إلى المدرسة أو تدريب الصغار على كيفية المحافظة على سلامتهم). وإنما السؤال عن كيفية تناول المدرسة لمسألة سلامة الصغار أثناء ذهابهم إليها. فالحادث هنا هو معكوس الهدف ومعكوس نقطة البداية فى التفكير. وهذه إحدى وسائل هجر أساليب التفكير التقليدية.

وبعد فهم الإبداع وعرض مثال عملى أود مناقشة المفاهيم الخاطئة عن الإبداع. بعض هذه المفاهيم قديم وبعضها حديث. وأثناء ذلك أشير إلى مكتشفات

معينة فى أبحاث الإبداع، ثم أتحدث بعد ذلك عن تقييم عوامل بيئية معينة كفيلة بتدعيم الإبداع أو عرقلته. وأختتم بطرح اقتراحات عملية وتوصيات.

٢ ــ بعض المفاهيم الخاطئة عن الإبداع

إن لدى العامة والعلماء على حد سواء مفاهيم عن الإبداع لا هى علمية ولا هى ثمرة تحليل علمى. ولم تختف حتى الآن غالبية المفاهيم القديمة الخاطئة، بل أضيفت إليها مفاهيم خاطئة جديدة.

ــ مفهوم خاطئ رقم ١/أ

الإبداع عملية غامضة لا يمكن تحليلها عقلياً. والعمليات اللاشعورية مثل الخيالات والتطلعات تؤدى الدور الأساسى فى الإبداع، ومن ثم ليس فى الإمكان التنبؤ بالأفكار المبدعة والتخطيط لها.

ــ مفهوم خاطئ رقم ١/ب

الإبداع ليس إلا عملية معرفية معقدة. وبمعونة الذكاء الصناعى يمكن حل المشكلات بأسلوب إبداعى.

المفهوم الأول مرفوض، فالعمليات المعرفية والدافعية الكامنة تحت مستوى الشعور يمكن إخضاعها، الآن، للأبحاث التجريبية، ولهذا من الممكن تحليلها.

والمفهوم الثانى مرفوض لأنه يستند إلى تناول معرفى عقلانى شائع ومعروف. ومع ذلك فثمة شواهد على أنه بالإضافة إلى العمليات الفكرية والمنطقية ثمة عمليات أخرى لحل المشكلات مثل الخيالات والتماثلات.

وتبين نتائج أبحاث الدماغ الحديثة أن هذه الأساليب المتباينة للتفكير تقع فى أجزاء متباينة من الدماغ. فالتفكير المنطقى يقع ــ بالنسبة للذين يكتبون باليد اليمنى ــ فى النصف الأيسر من الدماغ، والتفكير الحسى والانفعالى يقع فى النصف الأيمن من الدماغ.

وفى تقديرى أن اكتشاف المشكلات الجديدة يساير بالضرورة المبادئ المنطقية.

نظرية رقم ١:

إن تنسيق المعلومات مطلوب لحل المشكلة حلاً إبداعياً. كما ينبغى لفت النظر إلى أن الأفكار المبدعة غالباً ما تلازمها وجهات نظر كلية وخيالات وتماثلات بسيطة. ثم إن ثمة عمليات معلوماتية معقدة لا تساير مبادئ التفكير المنطقى.

ـــ مفهوم خاطئ رقم ٢/أ

الإبداع مقصور على الموهوبين والنخبة.

ـــ مفهوم خاطئ رقم ٢/ب

كل إنسان لديه نفس الموهبة لأن يكون مبدعاً. بيد أن الإمكانات الإبداعية قد تكون غير ناضجة أو مكبوتة.

إن الإبداع يتناقض مع المساواة ذلك أنه يستلزم تبايناً فى التعليم والتدريب. والمفهوم التربوى المحكوم بتوجيه النخبة يحصر الإبداع فى الأطفال الموهوبين. وأنا أعتقد أن الميول المبدعة والقدرة على حل مشكلة بأسلوب إبداعى ليست مقصورة على أقلية ما. بيد أنه من المؤكد أن الإبداع يستلزم قدرات عقلية كافية. فكل إنسان، من حيث المبدأ، مُهيأ للتفكير وللفعل بأسلوب إبداعى. ومع ذلك فهذا التهيؤ محكوم بالقدرة العقلية للإنسان وبمجاله المهنى. بيد أن ذلك ليس من شأنه التعتيم على التباينات بين القدرات الإبداعية. فليس ثمة دليل على ما يشير إلى المساواة فى الفكر وفى الفعل بين البشر أجمعين. وليس فى الإمكان تجاهل التباينات فى المزاج وكذلك التباينات الجينية (الوراثية).

نظرية رقم ٢:

أعتقد أنه من اللازم إعطاء الفرصة لكل إنسان لتنمية مهارته الفردية فى حل المشكلات على أن يكون ذلك فى إطار قدرته العقلية ومجاله المهنى. وتنمية الإبداع لا تستقيم مع المساواة.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٣/أ

إن الإبداع لا يُعلم. فإما أن يكون الإنسان مبدعاً أو لا يكون.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٣/ب

الإبداع يتحقق، فى يسر وسهولة، بالتدريب.

ثمة حقيقة مقررة وهى أن الإبداع يتأسس منذ الطفولة المبكرة ومع ذلك يمكن تنمية الميول والقدرات الإبداعية فى حياة الإنسان.

إن موهبة الإبداع المتميزة لا يمكن توليدها، والإنجاز الإبداعى المتفوق لا يمكن برمجته، ولكن من الممكن ممارسة الإبداع فى الحياة اليومية. وهذا معناه تيسير الإبداع فى المدارس وفى المهنة وفى العلاقات الاجتماعية، وإثارة الإبداع من أجل حل المشكلات الاجتماعية والسياسية.

ومع ذلك فليس لدينا برنامج يمكننا من إثارة الإبداع فى زمن قصير. فالبيئة المبدعة هى وحدها التى تنمى التفكير الإبداعى والأداء الإبداعى. ومعنى ذلك أنه ليس فى الإمكان تنمية الإبداع إلا بوجود بيئة مناسبة.

نظرية رقم ٣:

فى الإمكان تيسير الميول والقدرات الإبداعية فى جميع مراحل النمو. وينبغى أن يكون لكل فرد الفرصة فى تنمية هذه الميول والقدرات. ومن أجل تيسير الإبداع ينبغى مراعاة جميع جوانب البيئة.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٤/أ

إن النظم المدرسية التقليدية لا تسمح بتنيمة الإبداع. وليس فى الإمكان تنمية الإبداع فى الأنظمة التسلطية. فالإبداع لا ينمو إلا مع حدوث تغيرات أساسية فى المجتمع.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٤/ب

فى إمكان المبدعين تنمية مهاراتهم فى أية بيئة. وثمة أمثلة تدلل على أن ممارسة الإبداع يمكن أن تكون مجدية حتى إذا كانت الظروف البيئية قاسية للغاية، أو على حد تعبير المثل الألمانى "Not macter finderisch" ومعناه "الإختراعات متوفرة فى الأزمنة الصعبة"، ومع ذلك فإن المناخ التسلطى معوق للإبداع.

نظرية رقم ٤:

تنمية الإبداع ممكنة حتى فى الظروف السيئة. وتيسير الإبداع يستلزم تخفيض أسلوب التعلم القهرى والتغلب على العوائق البيئية.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٥/أ

إن إثارة الإبداع ليست ممكنة إلا فى دروس الفن والموسيقى.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٥/ب

الإبداع، فى المدرسة، ليس ممكناً إلا ببرامج تدريبية خاصة مثل الإبداع من خلال حل المشكلات.

إن دروس الفن والموسيقى مكرسة لإثارة الإبداع. وثمة برامج تدريبية صالحة للأطفال. ولكن إذا كانت إثارة الإبداع مقصورة على مدرسى الرسم والموسيقى فإن تيسير الإبداع يتلاشى.

نظرية رقم ٥:

إن المادة الدراسية مهيأة لتدعيم تنمية الإبداع حتى فى العلوم الطبيعية والرياضية.

إن تيسير الإبداع ممكن كذلك فى المشروعات المدرسية التى تربط بين مختلف المواد الدراسية.

وتيسير الإبداع مثمر فى المشروعات التى ليس لها علاقة مع مادة دراسية محددة، لأن الأداء والتقييم لا يردان فى مثل هذه المشروعات وبالتالى ينكشف الباعث الداخلى من غير أية عوائق.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٦/أ

إن الإبداع غير قابل للتعريف بسبب غياب مقاييس التقويم الملزمة.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٦/ب

فى الإمكان تقويم الإبداع بالاختبارات، وفى الإمكان تقويم الأفكار والمنتجات المبدعة.

إن سوء الفهم رقم ٦/أ ليس خاطئاً تماماً، فأحياناً ما يسئ الآباء والمدرسون والكبار فهم الأفكار الأصيلة لأنها ليست شائعة، ولأنها تكسر عادات التفكير العادية. فالأفكار الجديدة والعظيمة لا يمكن تقويمها بالمعايير العادية، ولهذا فنادراً ما تكون مهددة لهم. ومن هذه الزاوية فإنهم يميلون إلى النظر إليها على أنها أفكار معوقة أو فوضوية.

إن تقويم الأداء الإبداعى أمر عسير بسبب غياب مقاييس التقويم الملزمة، هذا بالإضافة إلى وجود حجج قوية لتجنب تقويم العمل الإبداعى. ويمكن تدعيم الإبداع إذا تجنبنا النظر إلى ضغط الإنجاز وإذا استمتعنا بعمل شئ له قيمة.

مطلوب من الأفكار الإبداعية أن تبرهن على أنها ذات قيمة، ومطلوب كذلك أن تكون قادرة على حل مشكلات واقعية ومقنعة للآخرين. ولهذا فإنه من الضرورى أن يكون المدرسون قادرين على التعرف على الأفكار الإبداعية لطلابهم وعلى أن يكونوا مستعدين لردود فعل إيجابية.

نظرية رقم ٦:

مطلوب من الأفكار الإبداعية أن تكون ذات قيمة للمجتمع. ومن ثم فهى مستندة دائماً إلى أحكام ذاتية، ولكنها مع ذلك قابلة لأن تحدث إتصالاً بين البشر.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٧/أ

إن الإبداع موهبة غامضة.

ـ مفهوم خاطئ رقم ٧/ب

إن الإبداع ليس إلا جملة قدرات وعوامل شخصية

إن الإبداع ليس موهبة غامضة. ومع ذلك فإن المحاولات التجريبية لتفسير الأداء الإبداعى بسمات الشخصية لم تأت بنتائج ذات قيمة. ومعنى ذلك أن سمات الشخصية لها تأثير متواضع على عملية الإبداع.

إن الإبداع ليس سمة شخصية متجانسة، إذ هو يستند إلى قدرات معرفية مدعمة بسمات شخصية من شأنها إثارة الإبداع. ومع ذلك فإن عملية حل المشكلة لا يمكن تفسيرها بالقدرات الإبداعية وحدها. وسبب ذلك أن السمات الشخصية البيئية تعمل سوياً أثناء عملية حل المشكلة. والإبداع ليس ممكناً إلا إذا كان الإنسان منفتح العقل نحو بيئته ونحو ذاته. والإبداع يستند إلى بواعث ويكشف عن أنحاء عاطفية ويؤلف بين قدرات خاصة.

ثمة مسلمة تقول بأن القدرات الخاصة مثل التفكير الافتراقى يمكن أن تبزغ بالتدريب، وأن هذه المسلمة قد أسهمت مساهمة جوهرية فى تنمية الإبداع. بيد أن الأبحاث الحديثة تدلل على فساد هذه المسلمة، وعلى ضرورة أن يتم التدريب على القدرات المتنوعة فى آن واحد. ومن ثم يحدث التكامل بين هذه القدرات بحيث يرقى إلى "قدرة عليا" أو إلى أسلوب حل المشكلة.

نظرية رقم ٧:

إن الأداء الإبداعى يستند إلى قدرة إبداعية وإلى أساليب التفكير الإبداعى، ويفيد من سمات وميول شخصية معينة. والمعرفة المتخصصة هى شرط آخر ضرورى لحل المشكلة بأسلوب إبداعى.

إن القدرات وسمات الشخصية لا تفسر إلا جزءاً من عملية الإبداع. ولهذا لابد من اكتساب إستراتيجيات لإثارة القدرات الخاصة فى إطار تحقيق هدف معين. إن الإنسان المبدع يتميز بقدرة التنقل بين أساليب التفكير المتباينة وبالقدرة على انتقاء المعلومات اللازمة.

إن الغاية المنشودة من كل هذه النظريات التأكيد على أن العملية الإبداعية تستند إلى خصائص شخصية وقدرات من جهة، وإلى تأثير العوامل البيئية المتنوعة من جهة أخرى. وهذه العوامل تعمل فى مسارين: مسار بعيد المدى يدور على شروط التطبيع

الاجتماعى وشروط تربوية تحدث تأثيراً فى تنمية القدرات، وأساليب التفكير وخصائص الشخصية. ومسار قريب المدى يدور على تدعيم عمليات التفكير الإبداعية.

وقد أثبتت الأبحاث العلمية أن الخصائص البيئية التى تدعم الإبداع على المدى البعيد والقريب هى على النحو التالى:

١ ــ تشجيع وإثارة حب الاستطلاع والتفكير الافتراقى والأداء.

٢ ــ باعث داخلى موجه نحو الهدف فى مواجهة غياب باعث خارجى.

٣ ــ مناطق الحرية فى مواجهة القيود على التفكير والأداء.

٤ ــ تدعيم الاستقلال.

٥ ــ مناخ صحى.

وفى ألمانيا صنعنا ثلاثة استبيانات لتوضيح العوامل البيئية. وبفضل هذه الاستبيانات أصبحنا قادرين على تقويم المناخ الذى يساعد على الإبداع:

ــ فى الشركات والهيئات الإدارية.

ــ فى المدارس حيث وجهنا الأسئلة إلى المدرسين.

ــ فى المدارس وفى الفصول حيث وجهنا الأسئلة إلى الطلاب الذين بلغوا سن الخامسة عشر.

وأنا هنا أود أن أقدم بدقة كيفية تقويم أبعاد التعلم والمناخ وذلك بطرح مفصل لهذه الأبعاد:

البُعـد الأول:

تشجيع حب الاستطلاع وإثارة عمليات التفكير الافتراقى، وكل ذلك يعنى:

ــ أن المدرسة مزودة بمواد متنوعة ومنشطة ولكن بشرط ألا تكتظ الغرف المدرسية بالطلاب.

ــ أن تصاغ الأسئلة بطريقة تخلو من ضيق الأفق.

ــ أن تكون الأسئلة متعددة والمعلومات متوفرة لكى تثير اهتمامات الطلاب وحب استطلاعهم.

ـ أن تدعم التلقائية.

ـ أن تكـون الأسئلـة غير الشائعة مقبولة بحيث يتمكن الطلاب من رؤية المشاكل.

ـ ألا تعطى حلول المشكلات مقدماً بل يجب أن تُترك للطلاب لاكتشافها.

وإليكم بعض أمثلة من الأسئلة التى نستخدمها لتقويم هذا العامل البيئى. ويطلب من المدرسين والطلاب تحديد المدى الذى يوافقون فيه على هذه الأسئلة.

إليكم مثالان من الأسئلة التى نوجهها إلى المدرسين:

ـ لكى ننجز مهاماً جديدة ينبغى توفير مواد متنوعة.

ـ نحن نتبادل الخبرات مع بعضنا البعض.

وإليكم مثالان من العبارات التى نوجهها إلى الطلاب:

ـ إن المهام الملقاة علينا غالباً ما تدفعنا إلى حب الاستطلاع.

ـ أنا أستعين بمعلومات هامة ووفيرة من قبل المدرسين ومن الطلاب الآخرين.

البُعد الثانى:

الباعث الداخلى الموجه إلى الهدف فى مقابل غياب الباعث الخارجى. وهو يعنى ما يلى:

ـ معاناة النجاح معاناة مباشرة.

ـ تدعيم التقويم الذاتى وتخفيض التقويم الذى يجريه الآخرون.

ـ توليد الاهتمامات.

ـ الاهتمامات القائمة هى نقطة البداية.

ـ خلق المناخ الملائم بحيث يتقبل المدرسون والطلاب الأهداف الموضوعة للمدرسة والتدريس.

وهنا ثمة مثالان للأسئلة التى نوجهها إلى المدرسين:

ـ نحن نوافق تماماً على مفهوم التربية الخاص بمدارسنا.

ـ لا أحد يهتم عما إذا كنا نرغب العمل فى هذه المدرسة أم لا.

وإلى الطلاب:

ـ لا يهتم المدرسون عما إذا كنا نرغب الذهاب إلى المدرسة أم لا.

البُعد الثالث:

مجالات الحرية فى مقابل عوائق التفكير والأداء، وهذا معناه:

ـ مزيد من الأداء والمهارة. مثال ذلك: استبعاد وضع جداول ومقررات محددة بدقة.

ـ قبول الاقتراحات والأفكار غير المألوفة حتى يمكن محاولة صنع أشياء جديدة بأسلوب مسرحى بحيث يسمح بتدعيم الخيال.

ومرة ثانية، مثالان من الأسئلة الموجهة إلى المدرسين:

ـ ناظر المدرسة غير راغب فى الالتفات إلى أفكار ومقترحات المدرسين.

ـ أنا أجد دائماً شخصاً ما راغباً فى الإنصات إلى ما أقول.

وهنا ثمة مثالان من الأسئلة الموجهة إلى الطلاب:

ـ فى مدرستنا نحن مضطرون إلى الانصياع لقواعد عديدة.

ـ مسموح لنا بوضع أولويات فى إطار المادة الدراسية.

البُعـــد الرابع:

تدعيم الاستقلال ومعناه:

ـ التسامح مع الخصوصية الفردية.

ـ عدم كبت السلوك المنحرف بأسلوب قهرى.

المدرسون:

ـ فى مدرستنا مسموح بنقد التعليمات.

ـ مسألة عادية أن ننصت إلى ما يقوله الطلاب وإلى قبول أفكارهم.

الطلاب:

ـ مسموح لنا بنقد القرارات التى يصدرها ناظر المدرسة.

البُعـد الخامـس:

مناخ مرغوب ومعناه:

ـ القدرة على التحدث بصراحـة عـن الصراعات دون أن نجرح مشاعر الآخرين.

ـ ضرورة التعبير عن المشاعر.

ـ قبول الأخطاء كجزء من العملية التعليمية.

كيف تصبح مبدعا فى المدرسة؟
من النظريات النفسية إلى الممارسة التعليمية

ارنست هانى(*)

ثمة مخاطرة فى توجيه سؤال إلى ألمانى عن الكيفية التى بها نصبح مبدعين. والألمان، فى نظر جيرانهم، مجدون وأذكياء ومنظمون ولكنهم متجهمون ودقيقون. كما تنقصهم الصفات اللازمة للأداء الإبداعى طبقاً للمواصفات التى انتهت إليها الأبحاث النفسية.

الوضع الحالى عن أبحاث الإبداع فى ألمانيا:

هذه القضية حتى فى مجال الموهوبين (Rost, 1991) ونتائج أبحاثى وأبحاث زملائى فى الميدان تدل على أن المطبوعات الخاصة بالإبداع نادرة فى ألمانيا. وعبثاً نحاول البحث عن عالم ألمانى ذائع الصيت له أبحاث عن الإبداع (Krampen, 1991).

وأياً كان فثمة أبحاث عن الإبداع لدى مدرسة الجشطلت فى علم النفس. فكتاب ماكس فرتهيمر المعنون "التفكير المنتج" والصادر باللغتين الألمانية والإنجليزية ينطوى على نظرة ثاقبة إلى عملية التفكير الإبداعى والتى مازالت لها قيمة علمية. وفكرته المحورية التى تدور على البحث عن التفكير المنتج فى مضمون البنية فى مجال المشكلة وليس لدى حل المشكلة لم تكن فى إطار أبحاث الإبداع ولكن فى إطار سيكولوجية حل المشكلة.

ما هى النتائج المترتبة على قولنا أن أبحاث الإبداع، فى ألمانيا، هى أبحاث هامشية؟ ولكن ما هو أهم من ذلك هو أن تكون حذراً عندما توجه سؤالاً إلى ألمانى عن الكيفية التى تصبح بها مبدعاً. فقد لا تكون لديه أية فكرة عن هذا السؤال.

---

* أستاذ ورئيس معهد علم النفس التربوى ــ جامعة ميونخ بألمانيا.

خمسة أسئلة جوهرية :

إن الغاية الأساسية من هذا البحث تكمن فى توضيح ملامح الشخصية التى لها صلة بالأداء الإبداعى، وفى إلقاء الضوء على المقاييس التى يمكن أن تسهم فى تنمية الإبداع فى المدرسة. ومع ذلك فلابد فى البداية من تناول خمسة أسئلة رئيسية:

١ ــ ما الإبداع؟

٢ ــ كيف يمكن قياس الإبداع؟

٣ ــ لماذا ينبغى تنمية الإبداع؟

٤ ــ هل فى الإمكان تنمية الإبداع؟

٥ ــ هل فى الإمكان تنمية الإبداع فى المدرسة؟

مـــا الإبـــداع؟

إن مفهوم الإبداع متداول لدى المتخصصين ولدى غير المتخصصين مع تشعب معانيه. ومدرسون كثار يصفون درسهم الذى يوفق فى جذب إنتباه الطلاب بأنه درس "إبداعى". وبعض الأبحاث النظرية تسم السلوك الجديد أو الذى يأتى بنتائج جديدة بأنه سلوك إبداعى دون الأخذ بأى معايير أخرى، وهذا القول يعنى أن تركيب أية عبارة جديدة هو عمل إبداعى كما لو كان على قدم المساواة مع إختراع آلة معقدة للغاية. هذا من وجهة، ومن وجهة أخرى فإن لفظ الإبداع مقصور على الإنجازات العظمى مثل أعمال بيتهوفن وأينشتين وداروين إلى الحد الذى فيه ينظر إلى الشخص العادى على أنه ليس مبدعاً ولا مبرر لتنمية قدرته الإبداعية.

ثمة تعريفات علمية للإبداع تتبنى عدداً من التناولات المتنوعة والخصبة (Barron & Harrington, 1981; Busse & Mansfield, 1980; Sternberg, 1988; Tannenbaum, 1983.) وهى على النحو التالى:

ــ عوامل الشخصية مثل القدرة على الإبداع.

ــ عمليات معرفية كامنة فى الاكتشاف والاختراع.

ـ ملامح المنتج الإبداعى.

ـ ملامح البيئات الملائمة للإبداع.

وهذه التناولات تستند إلى النظريات، وهي فى معظمها، ليست على علاقة ببعضها البعض. ومع ذلك فثمة محاولات، أحياناً، لضرب هذه النظريات بعضها ببعض. فقد قيل، مثلاً، إن المنجزات الإبداعية المعقدة لا تساير القدرات الإبداعية. ولكن لا يلزم من ذلك أن النماذج التى تتخذ من الشخصية مركزاً للإبداع تكون بلا قيمة. وكل ما هنالك أن ثمة عوامل فردية وبيئية واردة. ويمكن القول بأن ملامح الموقف والشخصية وعمليات ذهنيـة معينـة ضروريـة للإنـجازات الإبـداعية. (Renzulli, 1986; Weinert, 1990).

كيف يمكن قياس الإبداع؟

يقال أحياناً بنبرة ساخرة عن أبحاث الذكاء "نحن لا نعرف ما هو الذكاء ولكن على الأقل يمكن قياسه". إذن كيف يمكن وصف الإبداع؟ لدينا تقنيات متباينة لقياس الإبداع، وكل منها يستند إلى نموذج نظرى.

(Hicevar, 1981; Tannebaum, 1983; wallach, 1985)

ـ فى إطار تناول القدرات تطور إختبار القياس النفسى وبالذات بالنسبة إلى قدرات التفكير الافتراقى. وبالنسبة إلى تقويم عوامل الشخصية المساهمة فى هذا المجال فثمة استبيانات عديدة.

ـ لقياس العمليات الذهنية ووصفها ثمة تجارب متنوعة قد تطورت، وأغلبها يعتمد على "التفكير بصوت عال"، وقد استخدمت كذلك مناهج فسيولوجية.

ـ ثمة محاولات لاستخلاص مؤشرات عددية لنوعية الإنجاز الإبداعى على أساس النتائج التاريخية لأفكار المتميزين.

إن تطور مقاييس الإبداع فى أمريكا فى الأربعين سنة الماضية مذهلة للغاية ومع ذلك فالنتائج متواضعة للغاية. وهذا مردود إلى غموض صحة المقاييس. وغالباً ما يقال بقوة إن إختبارات الإبداع ينبغى ألا يستعان بها فى إنتقاء أطفال معينة لمقررات معينة أو مدارس معينة (Treffinger, 1968; Wallach, 1985)، ولذا فإن الإبداع أكثر إشكالية من الذكاء. فالجدل لم يحسم بالنسبة إلى معنى الإبداع وإلى قياسه.

لماذا ينبغى تنمية الإبداع؟

إن محاولة تنمية إبداع الأفراد يمكن تدعيمها بمسلمتين:

المسلمة الأولى تدور على أن تنمية الإبداع يسهم فى تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنسانى ونوعية الحياة. أما المسلمة الثانية فتدور على أن المبدعين يسهمون فى إنتاجية المجتمع برمته، ثقافياً وعلمياًوإقتصادياً. وأنا أجتزئ هنا على المسلمة الثانية وهى مسلمة إشكالية. فالمعروف أن النتائج الامبريقية المستنبطة من الأبحاث السيكولوجية عن الإبداع تدلل على أن ثمة علاقة إيجابية بين الإبداع الفردى والإنجاز الإبداعى.

(Mansfield, Busse & Krepelka, 1978; Wallach, 1985)

ومع ذلك فإنه لم يتضح بعد عما إذا كان ثمة علاقة بين التغير الحادث فى الإبداع الفردى والتغير الحادث فى الإنتاج الإبداعى. وفى حدود علمى فإن أحداً من الحائزين على جائزة نوبل أو من الفنانين العالميين المشهورين لم يقل إن إنتاجه الفذ مردود إلى تدريبات أجراها من أجل تنمية إبداعه. وهذا من شأنه أن يفضى إلى التساؤل عما إذا كان تدريب الفرد على الإبداع هو أفضل الوسائل لتنمية الإنتاج المبدع للمجتمع أو لوحدة من الوحدات الإقتصادية.

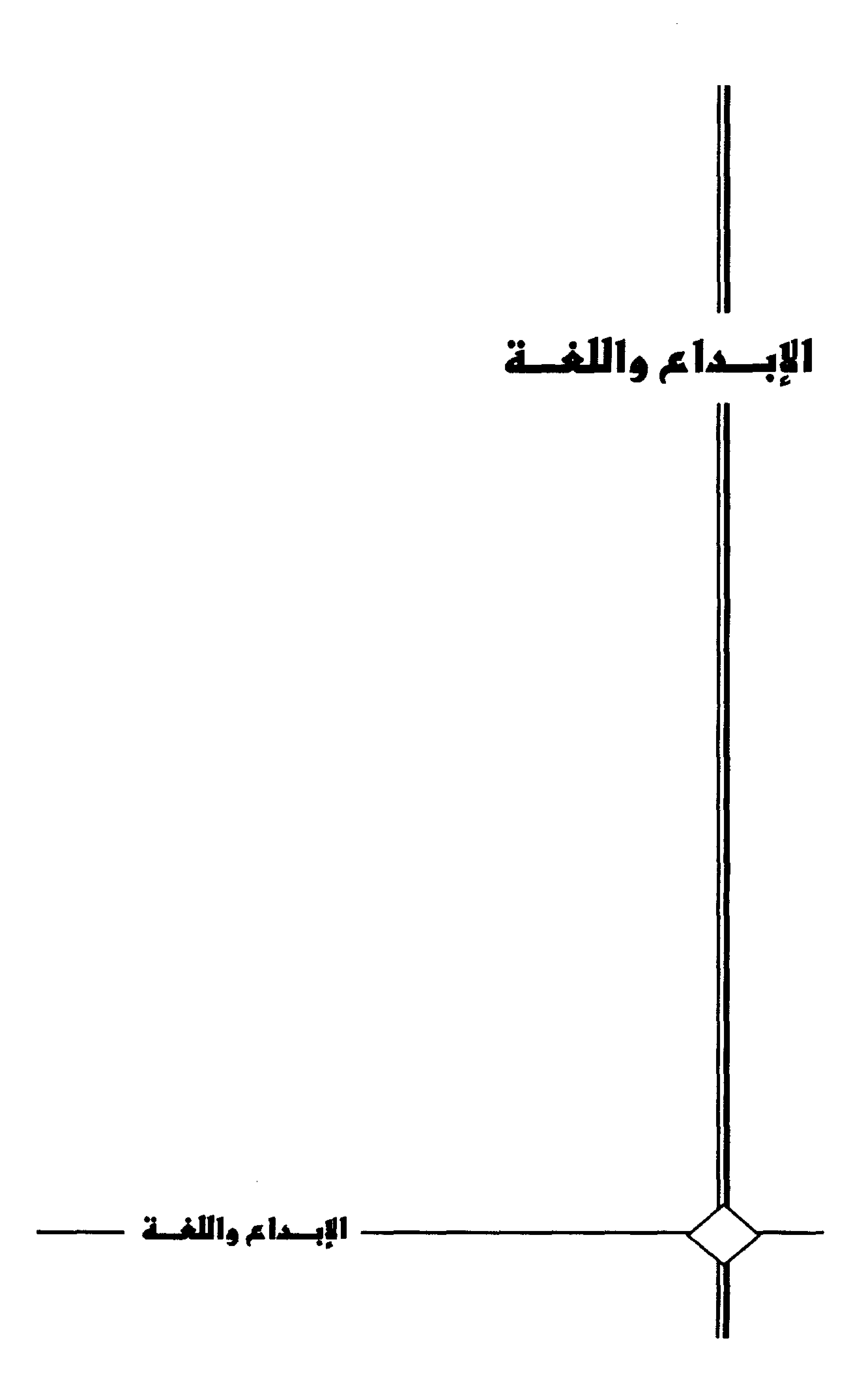
هل فى الإمكان تنمية الإبداع؟

إذا كان الباب مفتوحاً لمناقشة مسألة إمكان تحسين الأداء الإبداعى فإنه من اللازم إفتراض أن التدريب فى إمكانه تغيير السلوك الإبداعى أو الاتجاهات، ومع ذلك فإن الإحصاءات تبين أن تأثير التدريب ضئيل الأهمية:

(Lissmann & Mainberger; 1977).

وقد أجرى روز ولين Rose & Lin (١٩٨٤) اختبارات تحتوى على ٣٧٠ بنداً على ٤٦ شخصاً وكانت النتيجة متواضعة. أوضحت الاختبارات أن الأداء الإبداعى قد تحسن لدى خُمس المختبرين. هذا مع ملاحظة أنهما قد استعانا باختبارات تورانس فى الإبداع لقياس مدى تأثير التدريب، وهى إختبارات مماثلة للوسائل المستخدمة فى برامج التدريب. ويمكن القول بلا مغامرة أن تأثير التدريب أوالمجتمع هو تأثير ضئيل.

الإبـــداع واللغـــة



اللغـــة العربية والإبـــداع

عبد الوهاب محمد مسعود (*)

تمهيـــد:

لم يزاول الإنسان لغته ــ قديماً ــ عن منطق وفكر، حيث انطلق فى مزاولتها مثل انطلاقه فى المشى والبحث عن الطعام وإشباع حاجاته الضرورية.

وحين بدأ يفكر فى مظاهر الحياة، نشأ الفكر اللغوى ومن آثار تلك النشأة الفطرية ما تعانيه جميع لغات العالم من بعض مظاهر العشوائية. وحين اخترع الكتابة، كانت أيضاً فى بدايتها صوراً ورسومـــاً، واحتاجت إلى عصور طويلة لتصبح فى المستوى الفكرى الذى نتعامل به الآن. غير أن كثيراً من العشوائية لا زال عالقاً بالكتابة وخطوطها من بقايا النشأة المتواضعة.

نشـــأة اللغـــة العربية :

نشأت اللغة العربية وتطورت فى عصورها الأولى وتقننت قواعدها ونمت أبجديتها من ٢٢ حرفاً إلى ٢٨ حرفاً لتغطى المخارج الصوتية للإنسان العربى. وكان القرآن الكريم أول ما درست العرب من كتاب أنزله الله على رجل منهم يحمل ما لا عهد للفصحى به من قيم. ثم بلغت أوج تطورها فى الحضارة العباسية حيث اكتملت لها علومها، واستعارت لغات أخرى الأبجدية العربية لتدون بها حضارتها. فوجد الفنان العربى فى الخط العربى، أداة فنه ووعاء حاملاً لزخارفه ونقوشه، فتعددت الخطوط فى صور حروف الأبجدية ورسوم الكلمات حتى وصلت أشكال الحروف إلى أكثر من ١٥٠٠ حرفا، وأصبح بذلك للخط العربى قيمة تعبيرية جمالية حضارية، إلى جانب كونه أهم وسيلة اتصال لغوية. وأصبح الخط بذلك فنا رفيعا استجاب لحضارته، وعبرّ عن عصره فى وقت كانت الكتابة فيه ترفاً.

---

* باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

أوربا والأبجدية:

ولعل من المفيد أن نشير إلى موقف أوروبا من حروف أبجديتها عندما اخترع جوتنبرج آلة الطباعة حيث تم استعراض الصور التى تقلبت فيها الحروف، واختاروا ما رعوه مناسباً للاختراع الجديد. وكانت الأحرف منفصلة فيكون للحرف الواحد صورة واحدة أينما وقع من الكلمة، ووضعوا الشكل الضابط لنطق الكلمة حروفا توضع فى بنية الكلمة حتى لا ينحرف نطق اللغة مع توالى الأجيال. وبلغ عدد تجارب أوربا فى هذا المجال ٣٠ ألف محاولة على مدى خمسة قرون بمعدل خمس محاولات كل شهر.

معوقات الأبجدية:

ورثنا فى هذا المجال همًا ثقيلاً تكلم فيه كثيرون منذ الفيروزبادى، والبطليموسى، وابن جنى، والفارسى، إلى كثير من الرواد فى عصر النهضة وكثير من القيادات العلمية المعاصرة. وقد قام أحدهم بكتابة كلمات المصحف ــ التى يخالفها املاؤنا المعاصر ــ بهامش صفحات المصحف تيسيراً على المتعلمين. وكان مجموع هذه الكلمات ٦٦٨٥ كلمة، فإذا كان مجموع آيات القرآن الكريم ٦٢٣٦ آية فمعنى ذلك أنه لن يستطيع قارئ غير متخصص قراءة آية واحدة قراءة سليمة. وقد أورد عبد الجليل فى صدر هذا المصحف آراء ابن خلدون[٣٣] فى عدم قدسية ما وصل إلينا من صور للخط العربى حيث أن ذلك من شئون الحياة التى تخضع للتطور [١].

القــواعــد:

ومثل ذلك حدث فى قواعد اللغة، حيث نجد جهوداً عربية مخلصة تحاول أن تخلص النحو العربى من "ذلك التضخم المتأثر بأفكار فلسفية دخيلة، كانت جعلت من النحو "شباكاً معقدة لا تنتهى بتنحية الدارس لإحداها، حتى يجد نفسه متعثرا فى أخرى ....."[٢] فنفر الدارسون وكثير من المتعلمين لا من النحو وحده، بل من اللغة الفصحى .

البـــلاغـــة:

وقل مثل ذلك في البلاغة الشكلية: من سجع، وجناس، وطباق، واطراد، وتكرار.

وقد حصر كتاب "البيان العربى" فنون البلاغة ومصطلحاتها فكانت ٢٦٠ فنا ومصطلحا ..!! حشد يذكرنا بعصور الرواة حيث كانوا الصولة بين معاصريهم، وبين أوليهم من العرب بما يقصون من أخبارهم ويروون من أشعارهم وينقلون من آثارهم ..[٣].

وكأننا بهذا الحشد استبدلنا عصور الرواة بالكتابة، وأصبح المطلوب من المتعلم أن يصبح من خلال حفظه للكتب الدراسية راوية.!!

ـــ الأدب:

فماذا ادخرنا بعد ذلك من ذهن المتعلمين لاستيعاب المعاصرة واكتشاف واستيعاب كل ما يؤدى إليها، ناهيك بقواعد الأدب عامة والتى يجىء ضمنها "أعذب الشعراء أكذبه".

نؤصل فى وجدانهم مأساة جليلة بنت مرة التى قتل أخوها زوجها لقتله ناقة خالته لرعيها فى حماه، وتستمر الحرب سجالا لمدة أربعين عاما.

ونجمع شعر الحرب فى الجاهلية فى كتاب ليدرسه أبناؤنا، ومثله شعر النقائض فى عصر بنى أمية وهو شعر تتدنى وأخلاقياته بصورة لم تعرف لها مثيلا.!!

قــوم إذا استنبح الضيفان كلبهم ... قالــوا لأمهم بولى على النار

والتغلبــى إذا تنحنــح كلبـــه ... حــك استه وتمثل الامثالا..!!

طوفان يقعد بنا عن رؤية المستقبل ويشل قدرات الإبداع فى أجيالنا الصاعدة.

وهكذا وقعنا فى أسر الماضى واستوعبناه دون أن نستوعبه، إلى حد يوشك أن يكون المعيار الذى نميز به درجات العلماء، كم حفظ الرجل وكم فى وسعه أن يأخذ من المحفوظ لكل سياق ما يناسبه [٤].

الثمـــن:

وتمت المأساة فى مجال التحدى حين جابهنا ــ ولا زلنا ــ نجابه حضارة قوامها الآلة بحضارة قوامها الكلمة .. ووصل بنا المطاف إلى إفراز التعليم لأجيال سماها البعض "جيل المدارس المفرغ" وقال عنها آخر "لقد رأينا أفواج الجيل المسخ يتخرجون .. دون أن يكون لهم تأثير حاسم فى صراع أمتهم ضد التخلف".

يتم هذا فى عصر أبرز ما يتميز به هو الإنجاز العلمى الذى يشكل المتغيرات العالمية فى إدراك يعى دور التربية بحكم صناعتها للإنسان، الذى هو أداة أى تغيير وغايته. فغاية التربية العصرية هى هندسة الإنسان فكراً وثقافة وصحة، ومهارة، وقدرة على استيعاب أهداف المجتمع وظروف العصر، بعيداً عن الأمانى، والأحلام، وطنطنة الكلام. فطالما فجعت مجتمعات تصورت أن التاريخ تصنعه الكلمات. واقع يحتم علينا اتخاذ موقف حضارى يصلنا بالمعاصرة من خلال العملية التعليمية.

نـــداء:

إن جهوداً فكرية رائدة لأعلام متخصصين فى عصرنا وطوال تاريخ أمتنا قد جادت بعطائها من أجل تيسير مسارنا اللغوى. ومنذ الستينيات وكثير من المؤتمرات والندوات القومية تنبه إلى كثير من المحاذير فى هذا المجال منها تقرير شعبة التعليم العام بالمجالس القومية المتخصصة سنة ١٩٧٩ والذى جاء فيه "اضطراب المستوى اللغوى بين كتب المواد، بل بين كتب اللغة العربية فى الصفوف المختلفة. وازدحام مناهج النحو بكثير من القواعد مع صعوبتها وإمكان الاستغناء عنها .." وكان آخرها تقرير "لجنة التعليم والبحث العلمى" والمحول من رئاسة مجلس الوزراء إلى وزارة التربية والتعليم ثم إلى المركز القومى للبحوث التربوية فى ١٩٨٣/١/١ جاء فيه ".. إن اللغة العربية .. تعانى أزمة طاحنة سوف يختل الفكر، ويضطّرب العلم، وتنحط الثقافة، لأن الفكر الصحيح يعتمد على اللغة الصحيحة، فنحن نفكر بالألفاظ، وهذا لا يتحقق إلا باللغة الفصحى السليمة البعيدة عن اللحن والانحراف والتورط فيما هو عامى .. ولم يعرف العالم المتحضر قديماً ولا حديثاً إنساناً أو ذا حظ من الثقافة يمكن أن ينطق لغته نطقا خاطئاً أو يكتبها بطريقة منحرفة.

مـأسـاة:

ووصلنا بلغة القرآن فى النهاية إلى حد تصنفنا فيه الدراسات بجامعة "لندن" ضمن شعوب اللغات الغبية التى تساهم فى إغباء المتحدثين بها، وتتمادى هذه الدراسة لتقول بأن مستوى الطالب العربى فى أول الجامعة ١٨ عاماً يساوى بالضبط التلميذ الإنجليزى فى خامسة ابتدائى "٩ سنوات".

حياتنـا واللغـة:

"إن قوام حياتنا فى لغتنا [٥] وحين ترقى آية لغة فإنها ترقى بذويها، وحين يطورها الانسان فإنما يتيح بذلك رقى نفسه خلقياً، ووجدانياً، وإنسانياً، وذلك ما تؤكده الدراسات النفسية، حين وجدت صعوبة كبرى فى الفصل بين نمو الإنسان لغويا ونموه العقلى أو الاجتماعى أو الانفعالى، حيث لا يمكن فى يسر فصل اللفظ عن معناه أو الاستغناء عن الألفاظ فى عمليات التحليل والتركيب ومن هنا تأتى أهمية اللغة لا باعتبارها مادة دراسية فحسب، بل باعتبارها محوراً أساسياً فى بناء الإنسان بكل جوانبه، ومحوراً أساسياً للتعليم الذاتى، ومحوراً أساسياً للنشاط الإنسانى البناء فى المجتمع كله. فالتاريخ كله يقف وراء اللغة. وصاح فيشته فى كتابه (نداء إلى الأمة الألمانية) مؤكداً "أن اللغة هى الرابطة بين عالم الأذهان وعالم الأجسام. ويؤكد عثمان أمين بأن أثرها فى تكوين عقليتنا وتدبير سلوكنا يفوق كل أثر سواه [٦].

وبعد: فإذا كان من المسلم به أن طريق أى مجتمع إلى المعاصرة يبدأ خطوه بالضرورة من التربية والتعليم فإن اللغة العربية ستظل قيدا على مسيرتنا إذا لم تذلل صعابها ليبدأ منها التطوير والتحديث.

الـرأى:

والرأى أن تقوم ندوة يدعى إليها كل من له فكر رائد. وتمثل النقاط التالية الخطوط الرئيسية لسير العمل بالندوة. وهى كالآتى:

١ ــ نشأة المدارس النحوية، ومدى التنافس الذى احتد بينها، ومدى آثار ذلك على اللغة وقواعدها إلى الحد الذى يقال فيه: بأننا لن نجد رأيا لأحد من مدرسة البصرة إلا وحاول نقضه آخر من مدرسة الكوفة.

٢ ــ الظروف الاجتماعية التى دفعت بالكثيرين إلى التقدم فى مجال النحو ولا سيما الموالى لعجزهم عن البيان وهو عدتهم فى المزاحمة ووسيلتهم إلى السلطان مما جعل بعضهم يتناول العربية بشعور من يعرف أنه غير عربى وعليه أن يستجمع الأسباب لإرضاء العرب بإيراد كل ما وقع من لغتهم.

٣ ــ تعدد اللهجات العربية يؤكد أن اللغة العربية ليست لغة واحدة لقوم بعينهم، بل إنها مجموعة كل لهجات الأعراب البادين فى جزيرة العرب (٧).. ما آثار ذلك على قواعد اللغة؟

٤ ــ رواية اللغة ومدى ثقة الرواة وآثار ذلك على المدارس اللغوية فبعضهم نفع العربية، وبعضهم أفسدها ...

وشاب النحو كثير من تجريد الفلسفة وصرامة المنطق، وما كان ممكناً أن يبرأ النحو منهما، فقد صارت لهما الغلبة على مناهج الدرس، ومذاهب التفكير أيام ازدهار الحياة العلمية.

كل هذا جعل بعضاً من العلماء قدامى ومحدثين يتخذون مواقف علمية لتصحيح مسار اللغة وقواعدها تيسيراً لاستيعابها ووضعها لقواعدها فى وضعها السليم ومن هؤلاء:

١ ــ عبد القاهر الجرجانى الذى بذل جهده فى تجديد النحو ومنحه من القيمة ما يجب له، حيث نظر إليه كوسيلة من وسائل التصوير والصياغة ومقياسا يهتدى به فى البراعة، ويتفاوت فى التسابق فيه الشعراء.

٢ ــ أبو العلاء المعرى الذى يصف مسلكه طه حسين بقوله: وكثير مما صور أصحاب النحو والصرف قد سلكه أبو العلاء المعرى فى كتبه قصصاً جميلاً رائعاً أو حوارًا بديعاً ممتعاً.

٣ ــ وكان للجاحظ مواقفه ووصاياه القريبة من ذلك، وخاصة فى مجال تعليم الناشئين حيث يقول: (وأما النحو فلا تشغل قلبه (أى الصبى) به إلا بقدر ما يعصمه من السلامة من فاحش اللحن، وما زاد على ذلك فهو مشغلة).

٤ ــ إبراهيم مصطفى فى كتابه إحياء النحو العربى والذى أطلق عليه العقاد لقب (سيبويه العصر)، قد اعترف بطريقته مجمع اللغة عام ١٩٤٥، ثم وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٧ وطبقت الطريقة بمدارسها وقضت عليها ظروف الاتحاد مع سوريا حيث لم يرتضيها الآخرون.

٥ ــ إبراهيم أنيس فى كتابه "أسرار اللغة" حيث يرى أن النحاة قد اخترعوا النحو ونسقوه وجعلوه حصناً لهم، ويؤكدون من خلفه لأنفسهم القـــوة المادية والمعنوية[٩].

٦ ــ محمد كامل حسن الذى يقول: "والمتناقضات فى حياتنا كثيرة ولن أختار منها إلا موقفنا من اللغة القومية ففيها جماع المتناقضات كلها.

٧ ــ إسماعيل مظهر الذى انتهى فى بحثه إلى قوله "مذهب المحافظين من القدماء ضرورة اقتضتها حالات اجتماعية وسياسية واقتصادية، قامت فى تلك الأزمان فهى ليست من طبيعة اللغة كما عرفها العرب، فإنهم فى الواقع كانوا أحراراً إلى أبعد حدود الحرية، وما القيود التى اخترعها اللغويون إلا وسائل تذرعوا بها لحفظ كيان اللغة. ولا شك أن الوسائل تتغير بتغير الأزمان[١٠] .

الأمر الذى يحتم عملاً علمياً فى هذا المجال ويتيح الفرصة للباحثين ليجمعوا بين هذه الظواهر والمواقف وصولاً إلى رؤى أوضح وسبل أيسر لاستيعاب اللغة وتقنين قواعدها بطريقة تتناسب مع ظروف العصر ووقعه السريع .. حتى نوفر على أجيالنا اللاحقة كثيراً من الجهد والوقت ومزيداً من فرص الاستيعاب والتمرس باللغة وقواعدها. فمن الخطر إنكار التطور، وإغفال عامل الزمن، وما يحدثه فى حياة المجتمعات الإنسانية من آثار.

تزامن اللغات:

رغم عجزنا عن مجابهة كثير من المعوقات التى أشرنا إليها، تنتشر ظاهرة مزاحمة اللغات الأجنبية للغة الأم منذ سن الحضانة. وتتبنى الوزارة هذا الاتجاه فى مدارس اللغات التجريبية بعد أن كان ذلك قاصراً على بعض المدارس الخاصة، وذلك رغم أن العالم كله ــ بكافة أنظمته ــ لا يدخل اللغة الأجنبية بالمرحلة الأولى من سلمه التعليمى، حيث الطفل فى هذه المرحلة لا يملك القدر الكافى من مفردات لغته القومية، التى تساعده على التصور وتكوين المفاهيم وإدراك العلاقات التى تعينه على استيعاب الواقع. فمزاحمة اللغة الأجنبية للغة الأم فى وقت لم يستوعب الطفل منها ما يصل به إلى حد الكفاية من حيث المفردات والتراكيب اللغوية ــ يصيبه بقصور فى التخيل وفقر فى اختزان الصور الدالة على حقائق الأشياء، مما تنعكس آثاره على شتى المواد الدراسية وعلى قدرته فى استيعاب اللغة الأجنبية نفسها.

وليس معنى ذلك رفض تعليم اللغات الأجنبية، فإننا نعيش عالماً تقاربت أطرافه وتشابكت مصالحه، والإبداع يحتم استيعاب لغة مبدعيه، الأمر إذاً فى حاجة إلى دراسة علمية تحدد متى يصل الطفل فى لغته إلى حد الكفاية التى لا يتعارض معها تعلم لسان الآخرين.

عبقرية اللغة:

لكل كلمة حدود تحيطها أشبه بحدود المكان حتى لا تختلط المعانى وتتعسر أهم وسيلة للاتصال. ولكن هذه الحدود اللغوية ــ فى الاستيعاب السليم ــ تشف وترق إلى أن تصبح هذه الحواجز من بلور لا تحجب الرؤية ولكن تعين عليها بحيث يصبح للتعبير أبعاد وأعماق ورؤى ودلالات نفسية واجتماعية ومواقف حياتيه وصور جمالية ــ فى الاستعمال الأدبى ــ تتعدى الحدود اللغوية للألفاظ والدلالات إلى ما يسمى بنقل (معادل موضوعى) لدى القارئ والسامع والمشاهد، وتلك هى عبقرية اللغة التى بدونها لا يمكن تخطى الواقع وتصور الجديد فى عالم يفيض بالإبداع.

فهلا هيأنا لغتنا للناشئين بعيداً عن معوقاتها التى تبدد وقتاً وجهداً يعوق العملية التعليمية وينأى بأبنائنا عن مسار المبدعين.

محاولات التطوير:

عشنا نصف قرن نحاول تحديث العملية التعليمية تحت شعارات متعددة منها: إعادة بناء الإنسان المصرى، تحديث التعليم ضمن خطة شاملة لتطوير المجتمع، البحث عن نقطة انطلاق لبناء الدولة العصرية .. إلى آخر هذه المحاولات التى فرغتها معوقات اللغة من أى مضمون.

تيسير اللغة إذن هو محور التطوير وبه نضع أجيالنا الناشئة على طريق المعاصرين.

الهوامش

(١) علي عبد الواحد وافى: فقه اللغة ــ دار المعارف ص ١٦٣ ، ٢٥٧.

(٢) دائرة المعارف البريطانية ــ مجلد ــ ١٤ ــ ص ١٧٠.

(٣) عبد الجليل عيسى:: المصحف الميسر ــ الطبعة الثالثة ــ دار العلم سنة ١٣٨٥

(٤) شوقى ضيف: تجديد النحو ــ دار المعارف سنة ١٩٧٧ ص، ص ٣ ، ٧.

(٥) طه حسين وآخرون: فصول مختارة من كتب التاريخ ــ المطبعة الأميرية سنة ١٩٥٧.

(٦) زكى نجيب محمود: نريدها ثورة فكرية ــ الأهرام ٧ / ٣ / ١٩٧٥.

(٧) عباس العقاد: أشتات مجتمعات فى اللغة العربية: دار المعارف سنة ١٩٦٣ ص ١٢٧.

(٨) فلسفة اللغة العربية: الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر سنة ١٩٦٥ ص ١٨، ١٩.

(٩) عبد العزيز فهمى / محاضر مؤتمر مجمع اللغة العربية / ١٩٤٤.

(١٠) إبراهيم مصطفى: إحياء النحو العربى / مصر / ١٩٥١.

(١١) إبراهيم أنيس / من أسرار اللغة / المعارف / ١٩٥٩.

(١٢) إسماعيل مظهر / تجديد العربية، مكتبة النهضة المصرية ص ٤،٥.

الإبداع فى تدريس اللغات الأجنبية

منى أبو سنة

كيف يصبح الطلاب مبدعين؟

الجواب عن هذا السؤال يستند إلى مسلمة مفادها أن الإبداع فعل عقلى تمارسه الذات الإنسانية من أجل تغيير البيئة الخارجية للتحكم فيها. وهذا الفعل العقلى، فى مجال تدريس اللغات الأجنبية، يتم فى إطار القراءة والكتابة للنصوص المطبوعة. وهذه النصوص تنطوى على رموز بحكم أنها نصوص لغوية. وهذه النصوص تتطلب تأويلاً، والتأويل، على حد قول ابن رشد، هو إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازية. وهذه الدلالة المجازية تعنى مجاوزة المعنى القاموسى إلى المعنى الثقافى، أى تعنى النظر إلى اللغة كثقافة، والثقافة، هنا، لا تعنى ثقافة الحياة اليومية، وإنما تعنى ثقافة تاريخية أو ما نسميه "التراث".

وحيث أن الثقافات متعددة فالتراث متعدد. ومن هنا ليس من حق تراث ما أن يزعم أنه "النموذج" أو "المعيار". ولا أدل على ذلك من رغبه كل شعب فى معرفة ثقافات الشعوب الأخرى وفى التواصل والاتصال معها. وفى تقديرى أن أفضل السبل إلى فهم ثقافة شعب ما هو الحياة مع هذا الشعب، ولكنه سبيل يوتوبى. ولهذا فإن البديل هو التعرف على أدبه الذى يكشف عن أسلوب تفكيره وأسلوب حياته.

بيد أن هذا التعرف ليس مسألة ميكانيكية بل ديناميكية، أى أن التعرف يفضى بالضرورة إلى الحوار الذى من شأنه أن يفضى إلى ما يسمى "التثاقف". والتثاقف فى ذاته يولد أفكاراً مبدعة، مثل التثاقف الذى تم بين الثقافة اليونانية والثقافة الإسلامية. ولا أدل على أهمية التثاقف اليوم من أن وثائق المجلس الأوربى تركز على أهميته فيما يتعلق بتدريس اللغات الأجنبية حيث أنه يدعم الفهم الثقافى المتبادل بين الشعوب.

تأسيساً على ذلك نثير هذا السؤال ؟

كيف نبث الإبداع من خلال تدريس اللغات الأجنبية؟

وأجيب عن هذا السؤال بسؤال:

كيف نقدم اللغة الأجنبية للطالب المصرى؟

وأنا هنا أجيب إستناداً إلى حوار دار بينى وبين طالب بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية جاء على النحو التالى:

ما هى اللغة؟

إن اللغة هى وسيلة الاتصال.

الاتصال بماذا؟

الاتصال بالأفكار.

وما هو مضمون هذه الأفكار؟

إنه المعبر عن نشاط الإنسان فى الحياة اليومية من مأكل ومشرب وملبس ووسائل مواصلات وعلاقات اجتماعية وما تنطوى عليه من مشاعر وعواطف.

وتأسيساً على هذه الأسئلة والإجابات، استمر الحوار على النحو التالى:

لماذا تدرس اللغة الإنجليزية؟

لأتحدث بها مع أصحاب هذه اللغة.

وما هى الظروف التى تسمح لك بالتحدث إلى هؤلاء؟

فى حالة السفر إلى الخارج أو الالتقاء بهم فى أرض الوطن أو العمل فى مجال السياحة.

وخلاصة هذا الحوار أن اللغة الأجنبية هى "لغة السياحة". ومن هذه الزاوية نحصر تدريس هذه اللغة فى التركيز على الأصوات الساكنة والمتحركة والارتكاز والوحدات اللفظية والتراكيب اللغوية وقواعد النحو. وليس فى ذلك كله ما يولد الإبداع، لأنه يقف عند حد الشكل ولا يتجاوزه إلى المضمون. فبدلاً من أن يشرح المدرس محتوى المادة التعليمية، أى المعلومات التى يحتوى عليها الدرس فإنه

يطرحها على هيئة أنشطة. أما البنية العقلية للطالب وأسلوب تفكيره وقدرته على تكوين علاقات جديدة وتدريبه على إدراك العلاقات الجديدة التى يبدعها العالم أو الفيلسوف أو الأديب فى ضوء ما يواجهه من علاقات قديمة لم تعد صالحة للبقاء، أقول إن كل ذلك ليس موضع اهتمام من المدرس.

وقد يقال رداً على ذلك أن المقصود بالإبداع فى طرق التدريس أن يتنازل المدرس، باعتباره المصدر الوحيد للمعلومات، عن سلطته فى الفصل للطلاب وذلك بأن يسمح لهم بممارسة تطبيق التقنيات الحديثة فى الوصول إلى المعلومات.

وإذا كان ذلك كذلك فليس ثمة مبرر لإقحام الإبداع فى العملية التعليمية لأننا سنكون عندئذ أمام مدرس بلقب "أسطى" وتلميذ بلقب "صبى". وبناء عليه فليس ثمة مبرر أيضاً للحديث عن التثاقف لأن مهمة المدرس، فى هذه الحالة، محصورة فى استخدام التقنيات. وإذا علمنا أن هذه التقنيات واردة من الغرب، وأنها تنطوى على قيم أفرزتها ثقافة الغرب فما هو موقف المدرس من هذه القيم؟ أحد أمرين: إما أن يقبلها وإما أن يرفضها، فإن قبلها قيل له، "هذا غزو ثقافى"، وإن رفضها فقدت التقنيات قيمتها الثقافية. وإذا علمنا أن مقولة "الغزو الثقافى" هى المقولة السائدة الآن فمعنى ذلك أن الأمر الأول، وهو رفض القيم الغربية، هو السائد، ومعنى ذلك أيضاً تفريغ اللغة من مضمونها الثقافى. وبذلك يتعامل كل من المدرس والطالب مع تقنيات بلا معنى، ومع نظام تعليمى عاجز عن تطوير ذاته.

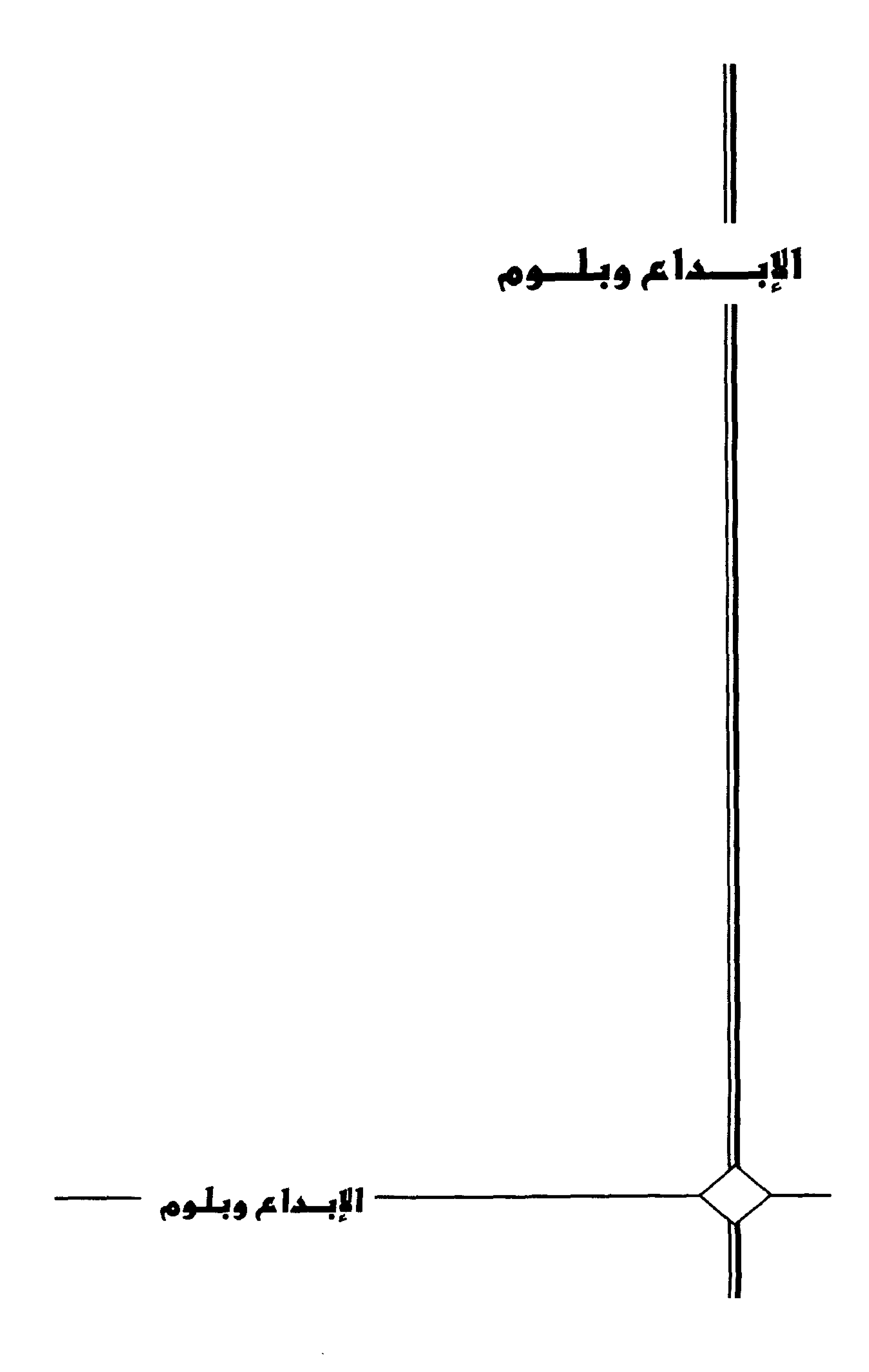
وتأسيساً على ذلك فإننا عندما نعلم اللغة الأجنبية فإننا نعزلها عن ثقافتها، وبالتالى ينعدم الحوار بين الثقافة الأجنبية والثقافة العربية، وإذا انعدم الحوار انعدم الإبداع لأن الحوار ينطوى بالضرورة على تباين وجهات النظر، والتباين يستلزم إعمال التفكير النقدى، والتفكير النقدى فى صميم التفكير الإبداعى.

أما التعامل مع اللغة كثقافة فهو التعامل الذى يولد الإبداع، لأننا، فى هذه الحالة، لا نكتفى بعرض النص الأجنبى من حيث هو وسيلة للتعرف على المكونات اللغوية بل نتجاوزه إلى عرضه من حيث هو وسيلة لتدريب عقل الطالب على فهم النص، أى على تأويله.

ولكن ينبغي ملاحظة أن تأويل النص الأجنبى لا يتم فقط فى إطار ثقافة النص الأجنبى ولكن أيضاً فى إطار ثقافة اللغة العربية. وذلك أن المؤول، فى هذه الحالة، حامل لهذه الثقافة بالضرورة وبالتالى فإن التأويل، هنا، مولد للتثاقف. وإذا كان التثاقف يعنى تكوين علاقات جديدة بين ثقافتين أو أكثر، وإذا كان الإبداع هو القدرة على تكوين علاقات جديدة فإن التثاقف مولد للإبداع.

ومن هنا ينبغى أن نركز، فى تدريس اللغات الأجنبية، على المجال الذى يسمح بهذا التثاقف وهو الترجمة. والغريب فى الأمر أن الترجمة، فى مجال تدريس اللغات الأجنبية، هامشية لسببين: السبب الأول أن الدرجات المكرسة للترجمة ضئيلة. والسبب الثانى أن مدرس اللغة الأجنبية ليس متحكماً فى اللغة العربية.

خلاصة القول أننا فى حاجة إلى مراجعة تقنيات التدريس بوجه عام، وتقنيات تدريس اللغات الأجنبية بوجه خاص فى ضوء مفهوم الإبداع.


الإبـــداع وبلـــوم
الإبـــداع وبلـوم



وُلد بنيامين بلوم فى ٢١ فبراير ١٩١٣ فى مدينة لانسفورد ببنسلفانيا. اشتهر بكتابه المعنون "تصنيف الأهداف التعليمية". وهو يعتبر الكتاب العمدة فى كليات التربية فى مصر. والبحثان التاليان نقد لهذا التصنيف.

وبلوم يعيش الآن مع زوجته صوفى فى شيكاغو.

قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفي

فايز مراد مينا (*)

مقـدمة:

تنشأ الحاجة إلى قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية نتيجة ثلاثة اعتبارات رئيسة، أولها التغيرات الكوكبية المتسارعة منذ صدور الكتاب الأول من هذا التصنيف فى عام ١٩٥٦. وثانيها التطورات فى الفكر التربوى والنظريات النفسية التى أخذت طريقها خلال هذه الفترة. وثالثها ما اكتنف هذا التصنيف من المشكلات وأوجه النقد، سواء على مستوى النظرية أو الممارسة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الاعتبارات متداخلة ومترابطة، وتقبل التطبيق على كل مجال من مجالات التصنيف، وعلى المستويات التى تندرج فى كل من هذه المجالات.

وتتضمن هذه الورقة قسمان رئيسيان، أوجه النقد الموجهة إلى تصْنيف بلوم، ومبادئ مقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية، والإشارة إلى بعض الإشكاليات التى يمكن أن تنشأ نتيجة تبنى هذه المبادئ، مع إعطاء بعض اللمحات عن سبل التعامل مع تلك الإشكاليات.

وتتمثل أهم محددات هذه الورقة فيما يلى:

١ ـ الاقتصار على بناء إطار عام لإنتاج تصنيف معاصر عن طريق إقتراح بعض المبادئ التى تتعلق بذلك، دون محاولة استكمال هذا التصنيف.

---

* يتوجه الكاتب بجزيل الشكر وعميق التقدير للجنة المنظمة للمؤتمر التى تمثل معهد جوته بالقاهرة ووزارة التربية والتعليم وكلية التربية بجامعة عين شمس لدعوته اله لكتابة هذه الورقة وللمشاركة فى أعمال الندوة، ويوجه الكاتب تقديراً خاصاً للأستاذ الدكتور مراد وهبه لما أفاده منه من خلال محاضراته ومناقشاته العامة والخاصة ولتشجيعه المستمر له، فضلا عما يقدمه من نموذج للمفكر وأستاذ الجامعة الذى يعمل من أجل خدمة مجتمعه والإنسانية جمعاء.

٢ ــ بالرغم من أن أوجه النقد والمقترحات التى تتعلق بتصنيف بلوم تتعرض إلى بنية التصنيف فى صورتها الكلية، فإن اهتماماً خاصاً يوجه إلى الجانب المعرفى فى هذا التصنيف.

٣ ــ تنشأ، نتيجة لمحاولة تطوير تصنيف بلوم، مشكلات ــ أو على وجه الدقة ــ إشكاليات. وقد بذلت بعض الجهود للتعرف عليها واقتراح بعض الوسائل لمواجهتها.

وبالرغم من أن هذه الورقة تقتصر على تناول تصنيف بلوم باعتباره التصنيف السائد والأكثر تأثيراً فى مجال الأهداف التعليمية، فإن أى محاولة لعمل تصنيف جديد فى ضوء المبادئ المقترحة فى هذه الورقة لابد وأن تأخذ فى اعتبارها التصنيفات الأخرى ــ فى المجالات المختلفة ــ وما يمكن أن يوجه إليها من نقد.

أوجه النقد الموجهة إلى تصنيف بلوم:

يمكن تلخيص أهم أوجه النقد الرئيسية الموجهة إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فيما يلى:

١ ــ الدعوة إلى تصنيف "تقنى":

حاول بلوم وزملاؤه الدعوة إلى تصنيف "تقنى" أو متحرر من الاعتبارت الثقافية بحيث يكون محايداً فيما يتعلق بالمبادئ والفلسفات التربوية المختلفة (أنظر: Bloom, pp, 6-7). ومع أننا نختلف من حيث المبدأ مع مثل هذه الدعوة، إلا أننا نلتمس بعض العذر لبلوم وزملائه عن هذا العيب، ذلك أن تصنيفهم قد صدر فى إطار عالم ثنائى القطبية تستعر فى رحاه حرب باردة قوية. ولقد أدت التطورات العالمية المعاصرة بخصوص استحالة الحرب النووية وانهيار الكتلة الشرقية إلى أن تتم تحركات على المستوى العالمى من أجل تطوير الحياة على هذا الكوكب، وذلك مثل المحاولات الجادة المبذولة فى مجال السكان والتنمية، بما يتضمنه ذلك من تأثيرات اجتماعية وقيم "كوكبية". ويبدو أننا فى وضع أفضل لابتداع وسائل تمكننا من تناول القضايا المعاصرة على كل من المستويات الكوكبية والإقليمية والمحلية

من خلال جدلية "الوحدة والتباين". ومن ثم فإن الحديث عن تصنيف متحرر من الاعتبارات الثقافية يصبح عديم المعنى، وخصوصاً فى عصرنا الحالى.

٢ ــ تدعيم المفهوم "الآلى" للتعلم:

إذا ميزنا بين مفهومين أساسيين للتعلم، المفهوم الآلى والمفهوم الحيوى (أنظر: رشدى لبيب وفايز مينا، ص ٧٨ ــ ٨٧، Tanner, p. 4139) فإنه من الواضح أن بلوم وزملاءه يدعمون المفهوم الآلى للتعلم، والذى يمكن إرجاع أصوله إلى النظرية السلوكية. وقد أبدى بلوم مخاوفه من تفتيت الأهداف التعليمية باعتبار ذلك يمثل خطراً حقيقياً عند استخدام التصنيف، وعبر عن اعتقاده بأن وضع التصنيف على مثل هذا المستــوى من العمومية قد يقلل من مساوئ التجزئة (أنظر: Bloom, pp. 5-6).

وبالرغم من أن مستويات تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ــ وكذا مستوياتها الفرعية ــ يمكن اعتبارها "مستويات وسيطة"، فإنه يمكن أعتبارها ــ جنباً إلى جنب مع أعمال بلوم الأخرى ــ مسئولة عن انتشار ما يعرف "بالأهداف الاجرائية السلوكية" والتى تعد موضعاً للنقد. وفى الحق، فإن بلوم وزملاءه قدموا للسلوكيين أداة ساعدتهم فى إنتاج تطبيقاتهم التربوية.

٣ ــ التأكيد على مستوى التذكر:

تؤدى القراءة المدققة لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية (أنظر: Bloom, p.2, p.7 and p. 15)، وكذا ما اتفق عليه العديد من الكتب (أنظر: De Landsheere, p. 3628) إلى التوصل إلى أن بلوم وزملاءه قد أعطوا التذكر قدراً كبيراً جداً من الاهتمام، دون أن يعطوا اهتماماً كافياً للعمليات العقلية الأعلى.

وبالرغم من أن بلوم قد قام بتوسيع منظوره إلى المعرفة ــ بدرجة بسيطة، فإن محورها لا يزال عملية التذكر (Bloom, pp. 28-29)، وهو الأمر الذى يتعرض للنقد على أسس مختلفة من أهمها ما يأتى:

أ ــ إن الانفجار المعرفى قد أدى إلى نشأة قناعة عامة بين رجال التربية مؤداها أن التركيز على تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم أفضل من تعليمهم قدراً معيناً من المعارف، مهما كبر حجمه.

ب ــ إن المعرفة ليست هدفاً فى حد ذاتها، وإنما وسيلة يستخدمها الإنسان فى التفاعل مع جوانب الحياة المختلفة وترقيتها.

ج ــ فى الوقت الذى يحتل فيه "الإبداع" مكانة هامشية ــ إذا وجدت ــ فى تصنيف بلوم، فإنه قد أصبح يمثل اتجاها رئيسياً فى تطوير التعليم الآن (أنظر: جورج بوش، مراد وهبه ١٩٩١، مراد وهبه ١٩٩٢ أ).

د ــ يؤدى تأكيد مستوى التذكر إلى تشجيع "الاستظهار" من جانب الطلاب، بكل مساوئه. وبالرغم من أننا لا نحتاج إلى شرح هذه المساوئ، فإنه يجب الإشارة إلى أن الاستظهار يعد أحد منظومة متكاملة تدعم الماضى أكثر من المستقبل، و"الدوجما" أكثر من النقد (أنظر: مراد وهبه ١٩٩٢، Wahba).

٤ ــ هرمية التصنيف:

يمكن اعتبار هرمية تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فى المجال المعرفى من أضعف نقاطه. وقد انتقدت هذه الهرمية من زوايا متعددة منها: لا تبنى بعض المستويات الفرعية المستخدمة دائماً على نفس المبدأ التصنيفى، تختلف بعض المستويات أو المستويات الفرعية فقط فى محتواها ولكن دون أن تختلف فى الخواص التى تؤثر فى شروط تعلمها، النقص فى الثبات، النقص فى الصدق ــ أى وجود اختلاف بين الهرمية الافتراضية وبين الهرمية الفعلية للتصنيف.

ونحن نطرح تساؤلات جديدة تتعلق بالمعايير الأساسية التى استند إليها التصنيف فى ترتيب أنماط السلوك التعليمى، وهى: من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد (أنظر: Bloom, pp. 18-19). ويمكن تلخيص وجهه نظرنا بهذا الشأن فيما يلى:

أ ــ إن مستوى التعقد يعد مفهوماً غامضاً، وقد يكون مضللاً. إن هذا المفهوم يؤدى إلى مزيد من التساؤلات عن المعيار فى الحكم على درجة التعقد، عما إذا كانت

ترجع إلى التقاليد المتعلقة بتتابع تقديم موضوعات معينة، أم تتعلق بالبنية المعرفية للمتعلم، أم تعد خاصية لارتفاع درجة التجريد.

ويبدو أنه لا توجد مستويات "مطلقة" للتعقد، إذ أن هذه الدرجة ترتبط بمهمة تعليمية معينة ومتعلم معين ـ أو مجموعة معينة من المتعلمين. فإذا تبنينا فكرة "المنهج الحلزونى" فإنه يقع على عاقتنا كمربين أن نخطط لتدريس موضوع معين وفقاً لدرجة النمو العقلى للمتعلمين (أنظر: فايز مينا، ١٩٩٤، ص ٦٠ ـ ٦٢). ومن منظور آخر، فإننا قد نبدأ تعليمنا "بمنظور متقدم" يتناول المادة الجديدة فى مستوى أعلى، من العموميـة والتجريد، من المهمة موضوع التعلم.

ب ـ يبدو أنه لا توجد مادة تعليمية "محسوسة": بصورة خالصة، لأن المواد التعليمية عادة ما تشتمل على "ألفاظ" و "أعداد"، وهى من المجردات. فإذا كنا نقبل وجود مستويات من التجريد فإنه لا يشترط استخدام هذه المستويات بترتيب معين. الأكثر من هذا، أن المخرجات المعرفية للتعليم ـ ليست فى الغالب الأعم، وفى كل المستويات تقريباً ـ تكون ذات طبيعة مجردة.

ج ـ إذا قبلنا تعريف بلوم للقدرات والمهارات العقلية (أنظر: Bloom, p. 20) فإن مستوى التقويم يجب أن يأتى فى ترتيب مبكر، باعتباره متطلباً سابقاً لبعض المستويات الأخرى.

د ـ يمكن القول بأن نقطة الانطلاق فى بناء هرمية تصنيف بلوم تتعلق بعملية "التقويم" دون عملية التعليم أو تخطيط المنهج (Bloom, p. 4).

٥ ـ نقد التصنيف:

نلخص أهم أوجه النقد فيما يلى:

أ ـ وجود صعوبات مصاحبة لتحديد أنماط معينة من السلوك ترتبط بمنهج معين حتى يمكن اختبارها.

ب ـ الطبيعة النسبية لتحديد المستوى الذى وصل إليه الفرد، وذلك نتيجة لارتباطها بالخلفية المعرفية للفرد.

ج ــ الربط بين مضمون الأهداف والمشكلات المعطاة فيما يتعلق بالعمليات العقلية الأقل.

د ــ أخيراً وليس آخراً، أن المعلمين لا يستخدمون غالباً الأهداف التعليمية ــ على النحو المفترض ــ فى عمليات التخطيط للتدريس.

وفى ختام نقدنا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية فإنه تجدر الإشارة إلى الخطر المتعلق بإعادة إحياء نظرية الملكات كنتيجة لاستخدام هذا التصنيف، وذلك عن طريق استبدال الملكات المنفصلة بالقدرات والمهارات المتضمنة فى التصنيف.

مبادئ مقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية:

فى ضوء التطورات الكوكبية المعاصرة، والتطورات فى كل من الفكر التربوى والنظريات النفسية، والنقد الموجه إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، يمكن اقتراح المبادئ التالية لإنتاج تصنيف معاصر لهذه الأهداف.

١ ــ الشمــول :

يفترض أن يكون التصنيف المقترح شاملاً لجميع مجالات الأهداف التعليمية التى يجب تخصيص مجالات خاصة للجوانب الاجتماعية والأخلاقية.

ونشير فى السياق الحالى إلى أهمية تأكيد الطبيعة الثقافية للأهداف المقترحة، وذلك مع الأخذ فى الاعتبار بأن الثقافات المختلفة ستجد اهتمامات مشتركة فيما بينها. ونوصى فى هذا المجال بإعطاء أهمية خاصة ــ على المستوى الكوكبى ــ فى المجال الإجتماعى للأهداف التربوية التى تتعلق بالنظرة المستقبلية والتعددية والجوهرية (مقابل الماضوية والشمولية والشكلية على الترتيب).

٢ ــ النظرة الكلية إلى السلوك الإنسانى:

إن السلوك الإنسانى يتسم بالكلية. وتعد محاولاتنا لتصنيف هذا السلوك ــ ومن ثم تصنيف الأهداف التعليمية ــ وسائل مصطنعة للاقتراب من الدرجة العالية من التعقد التى يتصف بها هذا السلوك. وعلى أية حال، فإنه يمكننا أن نركز على مجال معين من السلوك الإنسانى ــ أو بعض مجالاته الفرعية ــ وذلك لاعتبارات

عملية معينة، شريطة أن نأخذ فى اعتبارنا دائماً التفاعلات والتداخلات بين مثل هذا السلوك والمجالات والمستويات الفرعية الأخرى.

٣ ـ إعطاء الأولوية للتعليم على التقويم:

يجب أن يوجه الاهتمام فى تحديد وصياغة الأهداف التعليمية نحو عمليتى تخطيط المنهج والتخطيط للمواقف التعليمية الفعلية. وينظر فى هذا الإطار إلى عملية التقويم كجزء منهما دون أن تشكل قيوداً عليهما.

وعلى سبيل المثال، فإن الصعوبة فى صياغة بعض الأهداف التعليمية بصورة إجرائية سلوكية لا ينبغى أن تطرح تساؤلا حول أهمية هذه الأهداف أو عن التزام المعلمين بمحاولة تحقيقها على أفضل نحو ممكن. وقد يتصل بذلك أن الزمن الطويل المستغرق فى تحقيق بعض الأهداف التعليمية لا ينبغى أن يثبط همتنا فى السعى نحو تحقيقها.

إن تغليب زاوية التعليم على التقويم، قد يؤدى إلى إحداث تغييرات أساسية فى بعض التصنيفات الحالية للأهداف التعليمية. ونشير فى السياق الحالى ـ بوجه خاص ـ إلى الحاجة إلى ربط المستويات والأنشطة فى المجال النفسحركى بجوانب معرفية معينة حتى نكشف الصورة الواقعية التى تظهر بها بعض مخرجات الأنشطة النفسحركية.

٤ ـ التركيز على الأهداف ذات القيمة الأكبر فى انتقال أثر التدريب وفى الاحتفاظ بالتعلم:

وهذا يعنى التركيز فى التصنيف المقترح على الأهداف المعرفية ذات المستويات الأعلى أكثر من تلك الأهداف ذات المستويات الأدنى (Bloom, p. 42). ولما كان الإبداع يقع على قمة مستويات المعرفة فى التصنيف المقترح فإن جميع المستويات الأخرى يجب أن توظف من أجل "تنمية الإبداع" وفقاً لهذا المبدأ. وينتج عن ذلك أن "هرميتنا" المقترحة للمجال المعرفى يجب أن ينظر إليها على أنها "من القمة إلى القاعدة" (وليس العكس).

ونشير فى هذا السياق إلى أننا نعنى بالإبداع "قدرة الإنسان على تكوين علاقات من أجل تغيير الواقع" (أنظر: وهبه). وبالرغم من أن كثيراً من المفكرين ــ إن لم يكن غالبيتهم ــ يرون أن التفكير الإبداعى صفة يتمتع بها الأقلية من خاصة الناس، إلا أن بعض المفكرين ــ مثل برونر وماسولو ووهبه ــ لا يوافقون على ذلك. والحق، فإن النظرة الأخيرة لا يجب فقط أن تكون سائدة، ولكن يجب النظر إليها باعتبارها متطلباً من متطلبات تنيمة المصادر البشرية، وعملية التنمية بوجه عام.

٥ ــ المتطلبات السابقة للإبداع هى الأساس لإنشاء مستويات التصنيف المقترح :

وفى هذا الإطار فإنه يمكن اقتراح المستويات التالية بصورة مبدئية (من القمة إلى القاعدة)، الإبداع، حل المشكلات، النقد (التقويم) التطبيق المباشر، الفهم، جمع البيانات.

هذا، ونشير إلى أننا قد قصدنا إلى اعتبار "المعرفة أو المعلومات" كوسيط لجميع الأهداف التعليمية دون اعتبارها تمثل مستوى مستقلاً، بينما يعتبر جمع البيانات كمستوى أدنى للأهداف التعليمية فى الجانب المعرفى حتى يخدم المستويات الأعلى المتعلقة بالتعامل مع مثل هذه المعلومات.

ومن الواضح أن المبادئ المقترحة التى ذكرناها متداخلة ومترابطة. الأكثر من هذا فإن التصنيف المقترح الذى يبنى عليها يجب أن ينظر إليه باعتباره إطاراً عاماً. وعندما يوضع هذا الإطار موضع التطبيق فإنه يجب الأخذ فى الاعتبار طبيعة المادة التى نقوم بتعليمها، والأساس النظرى لوظيفة تعليمها (أنظر: منى أبو سنه، ص ١٠١).

خاتمة :

يؤدى تبنى المبادئ المقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية إلى تغيير ــ أو إعادة النظر فى ــ بعض الأفكار والممارسات التربوية الجارية، كما يؤدى إلى ظهور بعض الإشكاليات.

وتتصل أهم الجوانب الأساسية للتغيير ــ أو لإعادة النظر ــ بما يلى (أنظر: فايز مينا، ١٩٩٣، ص ١٠٣ ــ ١١١): مفهوم التكيف، مفهوم الذكاء وظيفة الوسائل التعلمية، الاختبارات الموضوعية، نموذج المنهج القائم على المواد المنفصلة.

وتتعلق الإشكاليات التى يمكن أن تنشأ نتيجة لتبنى هذه المبادئ بعملية تقويم أداء الطلاب فى سياق تعليمى/ تعلمى لا يركز على تحصيل المعارف، وكذا فى تنفيذ "التعليم من أجل الإبداع" فى مناخ غير إبداعى. وعلى أية حال، فنحن نقترح إجراء بحوث مكثفة فى مجال التقويم، وخاصة فيما يتعلق بالتقويم غير الشكلى والتقويم الذاتى. كذلك فإنه يجب أن تبذل محاولات مستمرة "لاختراق" البيئة غير الإبداعية القائمة الآن.

إننا على وعى بأن تغيير التعليم على أساس إبداعى يمثل تحدياً ضخماً، من المحتمل أن يكون أكبر تحدى فى عصرنا الحالى، ولكنه لا يوجد بديل آخر عنه لملاحقة متطلبات العصر، خاصة فيما يتعلق بالتنمية الشاملة، ويعد تغيير تصنيف الأهداف التعليمية جزءاً من هذا التحدى.

المـراجـع

بوش، جورج (١٩٩١) أمريكا ٢٠٠٠، استراتيجية للتربية، ترجمة ودراسة محمد عزت عبد الموجود. قطر: مركز البحوث التربوية ـ جامعة قطر (١٩٩٢).

رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) المنهج منظومة لمحتوى التعليم، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فايز مراد مينا (١٩٩٣) "الإبداع والتدريب" فى: مراد وهبه ومنى أبو سنه (المحرران)، الإبداع فى المدرسة. القاهرة: معهد جوته.

(١٩٩٤) قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات، مع إشارة خاصة للعالم العربى، الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مراد وهبه (المحرر) (١٩٩١) الإبداع والتعليم العام. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

الإبداع فى مقابل تصنيف بلوم

منى أبو سنه

من اضطلاعى بمسؤولية مدير مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية لم أتردد لحظة فى المجاهرة باعتراضى على تلك النظرة التقليدية التى لا ترى فى اللغة سوى وسيلة اتصال مع مواقف الحياة اليومية. فاللغة بالنسبة لى، كمتخصصة فى الأدب، هى أساساً منتج ثقافى. والثقافة من وجهة نظرى ضعيفة الصلة بتجليات احتياجات الحياة اليومية. فاستخدام اللغة كوسيلة اتصال لخدمة أغراض عملية (براجماتية) مباشرة يمثل الجانب العرضى (الغير أصيل) من اللغة حيث أن اللغة، فى حقيقتها، تعبير عن رؤية للعالم تنظر للإنسان فى كليته. فاللغة هى "موطن الوجود" على حد تعبير هيدجر.

وتأسيساً على ذلك، فإن تعلم لغة ثانية بمثابة إثراء لرؤية المتعلم للعالم وأيضاً محاولة لفهم تلك اللغة وثقافتها. ولكن كثيراً ما استوقفنى زملائى فى الجامعة ليؤكدوا لى أن رأيى هذا لا علاقة له بنظريات أو ممارسات أو تطبيقات فى مجال تدريس اللغة الإنجليزية. ومن ثم فإن رأيى هذا يتلائم أكثر من حقل تخصصى ألا وهو الأدب. ويستطرد زملائى من اللغويين والمتخصصين فى تدريس اللغة الإنجليزية فيؤكدون أنه نظراً لتدنى مستويات اللغة الإنجليزية فى مصر فإنه يتحتم علينا أن نحصر عملية التعليم فى تدريس القواعد وتراكيب الجمل والنطق والهجاء السليم. باختصار، أوصى هؤلاء الزملاء بأن ينحصر التدريس فى النواحى التقنية لعملية التدريس، وذلك على الرغم من التحذيرات المتكررة للمشاهير من أخصائيى اللغة بأن يعامل مدرسو اللغة على أنهم فنيون ليس إلا.

وفى عام ١٩٩٠ تبنى مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية الإبداع كفلسفة واستراتيجية لكافة أنشطته بهدف تطوير تدريس اللغة الإنجليزية فى مصر، إلا أنه على الرغم من النشاط المكثف للمركز لبث روح الإبداع فى مجال التعليم فى مصر، فإن بعض التربويين ومدرسى اللغة مازالوا يتشككون فى جدوى هذا المشروع، وينزعجون عند سماع كلمة إبداع. والملاحظ أن مصدر تشككهم

وإنزعاجهم هو عدم وضوح مفهوم الإبداع عندهم، وكذلك عدم تقبلهم لفكرة ربط الإبداع بمجال تدريس اللغة.

وهنا يثار سؤال: لماذا هذا الاتجاه السلبى من الإبداع؟ وأنا أزعم أن المصدر الأصلى لهذا الموقف وما يصاحبه من أشكال المقاومة المختلفة للإبداع يكمن فى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية. ولكى أوضح ما أقول، فاننى سأقوم بالإشارة بإيجاز لهذا التصنيف ثم اتبعه بتعريف الإبداع كما تبناه المركز وذلك بهدف المقارنة.

يتأسس تصنيف بلوم على الأهداف الستة الرئيسية التالية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. وإذا تتبعنا عرض بلوم لهذا التصنيف فإننا نلاحظ أن "المعرفة" تمثل البنية الأساسية للتصنيف الهرمى للأهداف التعليمية ومن ثم فإن ذلك يستدعى تبنى تعريفاً أكثر تفصيلاً. ففى أجزاء كثيرة من كتاب "تصنيف بلوم للأهداف التعليمية" نجد تعريف "المعرفة" "يشتمل على سلوكيات ومواقف اختبار تتمفصل حول التذكر، إما من خلال التعرف وإما من خلال الاستدعاء للأفكار والأشياء والظواهر (ص٣٦)". إن هم ما يميز المعرفة هنا هو مدى قدرة الطالب على التذكر أو التعرف على أو استدعاء استجابات سليمة لأسئلة محددة (ص ٧٨). "المعرفة تتمثل فى استدعاء بنية أو سياقاً ما" (ص ٢٠١).

ومن هذه الاقتباسات يمكننا أن نصل إلى استنتاج مؤداه أن محور مفهوم "المعرفة" عند بلوم هو التذكر. فكلمات مثل "يتذكر" و "يستدعى" و "يتعرف على" و"يستشهد بـــ" ، كلها توضح أن الأهداف التعليمية كما يصورها تصنيف بلوم تنحصر فى الحفظ والتذكر والاستدعاء من الذاكرة، ومن ثم يصبح التلقين هو أساس التدريس، ومن هنا يحدث الخلط بين التلقين والمعرفة.

وهنا أطرح تساؤلا: هل يمكن لمثل هذه الأهداف التعليمية أن تشكل أساساً لإصلاح التعليم فى نهاية القرن العشرين فى أى جزء من أجزاء هذا العالم، ناهيك عن مصر ؟

ثم أطرح سؤالاً آخر: هل يمكن لمثل هذا المدخل للتعليم، الذى يعتمد التلقين أساساً للتعليم، أن يشمل الأساس الشرعى لإصلاح تعليم يدعو لاجتثاث التلقين والاستظهار؟ .

وعلى الرغم من أن الإجابة ستكون بالنفى الصريح، فمازال التربويون فى مصر يسترشدون بتصنيف بلوم للأهداف التعليمية كفلسفة للتغيير المنشود. والمثير للانتباه فى هذا الصدد أن لا أحد منهم يدرك ما ينطوى عليه هذا التصنيف من سلبيات، ولا أحد منهم يدرك أن سياسة الإبداع التى يتبناها المركز هى البديل عن تصنيف بلوم.

إننا نعيش فى عصر المعلومات حيث أفضى انفجار لمعرفة إلى ضرورة التخلى عن السياسات التعليمية القائمة على اكتساب المعلومات. فتحديات القرن الحادى والعشرين تُحتم على القائمين على التعليم أن يحددوا أهدافاً تعليمية تؤهل الجيل القادم لمواجهة مثل هذه التحديات. وإننى أتوقع نهاية استخدام تصنيف بلوم فى القرن القادم. ولكن نظراً لتجذر بلوم وتصنيفه فى وعينا التعليمى فإننى استدرك وأقول بصعوبة تلك النهاية. فالتربويون الذين يتبنون أفكار بلوم، وهم كثرة فى مصر، يزعمون أن تصنيف بلوم جامع مانع، ويذهبون إلى القول بأن التقويم الذى يتربع على قيمة التصنيف الهرمى لبلوم يمثل المعنى الحقيقى للإبداع وذلك لأنه يشتمل على التركيب، والتحليل، والتطبيق والفهم. واستناداً إلى هذه الأسس فإن التربويين فى مصر بما فيهم المتخصصين فى اللغة، لا يستجيبون إلى تعريف الإبداع وهو "قدره العقل الإنسانى على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع". وإذا ما صيغ هذا التعريف على هيئة أهداف تعليمية، فإن الإبداع لن ينشأ من المعلومات أو المعرفة ولكن من الكشف عن إشكاليات. ويتحقق ذلك من خلال تطبيق التفكير الناقد بتوظيفه فى اختبار صحة الفروض بطريقة منطقية جدلية. ويتطلب التركيز على المعرفة كعملية أكثر منها كمنتج نهائى، حيث أن التركيز على المعرفة كعملية يضعها فى سياقها التاريخى الثقافى وذلك بإبراز التناقضات الاجتماعية والثقافية والعلمية. فمن خلال المعرفة كعملية يستطيع الطلاب تمثل إبداع الآخرين، ومن ثم يستطيعون وضع أيديهم على إمكاناتهم الإبداعية وتنميتها من خلال الممارسة.

نموذج لدورة قراءة إبداعية

الأهداف

١- قراءة نصوص أصلية فى مختلف حقول المعرفة بغرض التفسير شفاهة وكتابة.

٢- تنمية الإبداع من خلال ممارسة التفكير الناقد.

٣- ممارسة التفكير العلمى وذلك بالكشف عن الإشكاليات ومحاولة حلها.

الخطوات

١- القراءة الواعية.

٢- الفهم.

٣- التفسير.

تفصيل الخطوات

١- القراءة الواعية.

ا - استخدام القاموس لمعرفة معانى الكلمات الجديدة (غير المألوفة).

ب- كتابة الكلمات والأفكار الرئيسية فى القطعة.

ج - كتابة الأفكار الرئيسية والثانوية.

د - تكوين أسئلة والإجابة عليها.

٢- الفهـــم

ا - توضيح المفاهيم والتمييز بين المعانى المختلفة للكلمات والأفكار الرئيسية.

ب- تكوين علاقات بين الجمل والفقرات.

ح - تكوين أسئلة والإجابة عليها.

٣- التفسير

ا - تكوين إشكاليات وذلك بالتعرف على التناقضات الكامنة فى النظريات والأفكار.

ب - ممارسة الجدل (أوافق، اختلف، مقارنة وجهة نظر)

ج – ممارسة اختبار صحة الفروض من خلال مبدأى التحقق والتغيير.

د – ممارسة التحليل الناقد لوجهة نظر ما استناداً إلى المنهج العلمى (مفاهيم واضحة ومحددة، تسلسل منطقى للأفكار والجمل والفقرات، الاتساق بين المقدمات والنتائج.

هـ – تكوين وجهة نظر بديلة

ملحق للخطوات السابقة (للمعلمين)

١- القراءة الواعية

اشرح ما يلى:

خلاصة فكرة محورية وأفكار ثانوية وكيفية تكوين أسئلة.

٢- الفهم

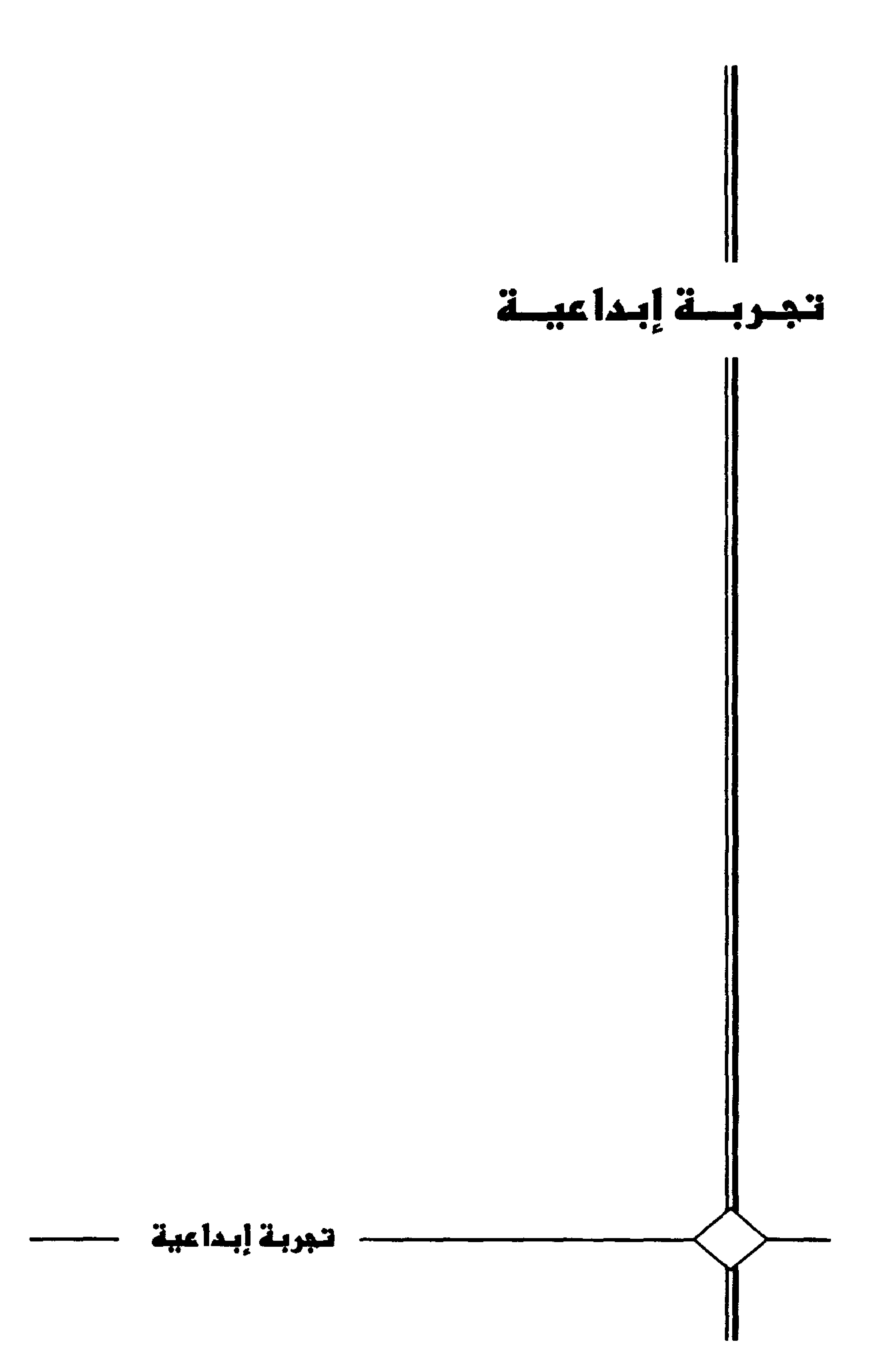
اشرح ما يلى :

القراءة الواعية والفهم (لقطعة ما) (نقاط التشابه والاختلاف)، تكوين علاقات، المعنى القاموسى فى مقابل المعنى الثقافى، المعلومات، المعرفة، وجهة نظر، اطروحات.

٣- التفسير

اشرح ما يلى :

التفسير كأعلى مستوى للقراءة المبدعة، التناقض، الجدل، التفكير الناقد، الفرق بين المشكلة والإشكالية، رؤية العالم، السياق الثقافى.



تجربة إبداعية

جون ستيوارت مل

فى عام ١٩٩٢ أصدر مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس أول كتاب للأطفال عن بعض المفكرين المبدعين. وقد انتقينا هذا البعض لتعريف الأطفال كيف أبدع هؤلاء استناداً إلى تعريفنا للإبداع على أنه قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع. والعلاقات الجديدة لا تتكون إلا بفضل اكتشاف التناقص الذى ينطوى عليه الوضع القائم. وهذا الاكتشاف هو نوع من التفكير الناقد الذى يسمح للمفكر أو العالم أن يبدع فكرة من أجل حل هذا التناقض. بيد أن هذه الفكرة المبدعة لا يمكن قبولها إذا أحدثت تغييراً فى الواقع. والتكنولوجيا هى أداة هذا التغيير.

وإبداع الطفل ممكن إذا لم نقهر "الدهشة" التى ترتسم على وجهه حين يرى تناقضاً فى الواقع، وإذا لم نقهره عندما يطرح أسئلة غير مألوفة، وإذا لم نقهره عندما ينقد سلوكاً ما.

وتاريخ الفكر البشرى دليل على ما نقول، نذكر قصة الفيلسوف جون ستيوارت مل (١٨٠٦ – ١٨٧٣) فقد كان أبوه من علماء العصر ولديه مكتبة مكتظة بالكتب على تباين لغاتها. ولم يقهر الوالد ابنه بل سمح له بالتساؤل أياً كان السؤال، وألمح إليه بالبحث عن الإجابة إذا ما قرأ. ففى سن الثالثة بدأ قراءة الكلاسيكيات اليونانية، وفى الثامنة درس اللغتين اليونانية واللاتينية. وفى الوقت نفسه كان معلماً لأخته الصغرى. وفى سن الحادية عشر درس الرياضيات. وبعد ذلك ابتدع منطقاً جديداً هو المنطق الاستقرائى أو التجريبى. ونحن نقول بدورنا إن كل طفل فى إمكانه أن يكون مبدعاً.

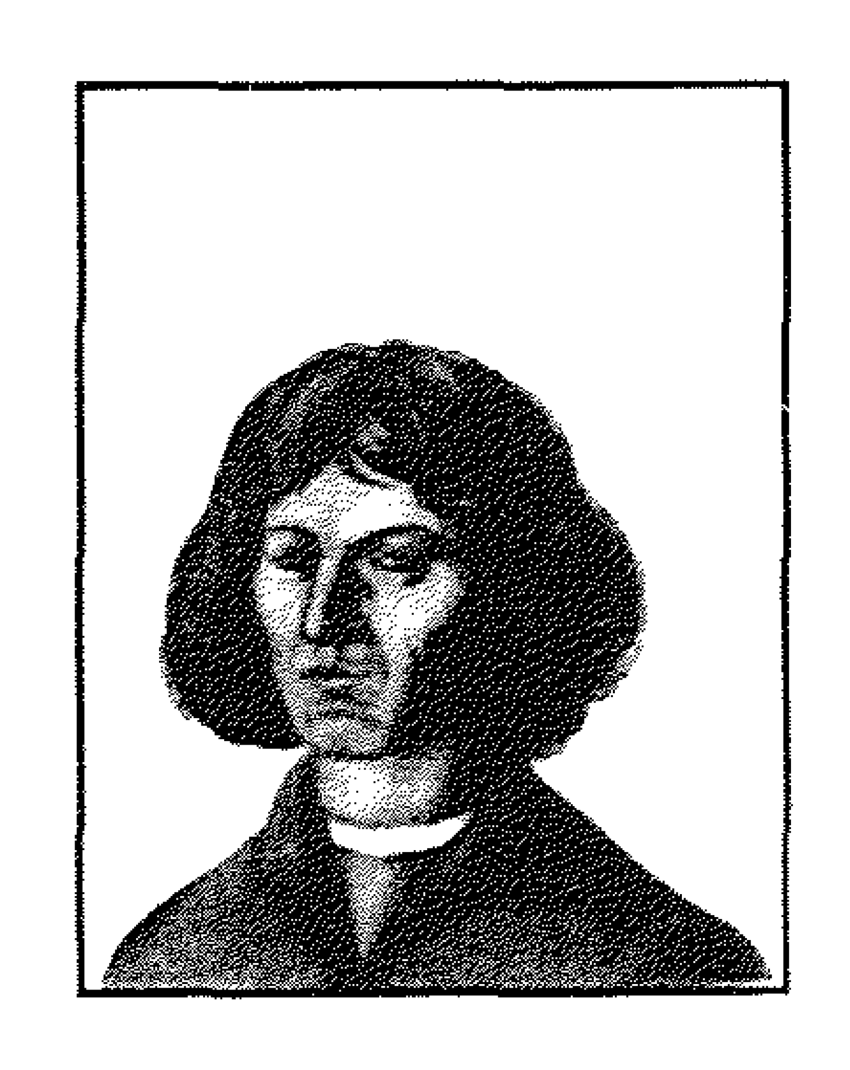

Archimedes

أرشميدس

(٢٨٧ - ٢١٢ ق. م.) عالم يونانى من العصور القديمة.

كان ملك سيراكس قد أهدى تاجاً جميلاً من الذهب ولكنه شك فى أن يكون مخلوطاً بالفضة، فأمر أرشميدس أن يزيل هذا الشك كان أرشميدس يعرف وزن الذهب من حجمه وكانت المشكلة أن يعرف حجم التاج بدون صهره، فتساءل: "كيف يمكن إيجاد حجم الشكل معوج؟ وذات يوم كان يستحم، فلاحظ أن الماء يرتفع حول جسمه كلما غاص فى الماء. فى تلك اللحظة وجد الحل. إن أى جسم صلب يوضع فى الماء يحل محل حجم من الماء مساو للجسم. ثم أجرى عدة تجارب وأخيراً وضع قانونه الشهير تكوين علاقة جديدة.

تكوين علاقة جديدة بين استخدامه فى الحمام وقياس حجم التاج



كوبرنيكوس

نيكولا كوبرنيكوس (١٤٧٣ – ١٥٤٣) عالم فلك بولندى.

عـــلى مدار أكثر من أربعة عشر قرناً اعتقد الناس فيما قاله بطليموس من أن الأرض ثابتة فى مركز الكون. ومقال أيضاً أن الشمس والكواكب تدور حولها.

غيَّـــر كوبـــرنيكوس هـــذا الفهم. وبرهن على أن الأرض تدور حول محورها مرة فى اليوم وتدور حول الشمس مرة كل عام.

وكان هذا الفهم الجديد مضاداً للمحرمات الثقافية فى ذلك الزمان. خشى السلطات من هذا الفهم الجديد فامتنع كوبرنيكوس من نشره ولهذا ارتعبت.

المحرمات الثقافية تبطل الإبداع



جليليو

جاليلى جليليو (١٥٦٤ – ١٦٤٢) عالم فلك وفيزيائى إيطالى – كان أول مـــن استخدم التلسكوب لمراقبة الأجرام السماوية. ولم يشهد قبله السماء بالعين المجردة.

وبفضل هذه العلاقة الجديدة بين التلسكوب والأجرام السماوية تم اكتشاف حقـــائق جديدة ـــ فالقمر لم يكن أملساً كما قال الفلكيون بل غير متساوٍ كما تم اكتشاف البقع الشمسية.

وكـــان هذا الاكتشاف الجديد ضد الاعتقاد السائد فى ذلك الزمان. ولهذا واجه جليليو مقاومة شديدة، وكان على جليليو أن يواجه محاكمته.

الإبداع ضد المحرمات الثقافية



ديكارت

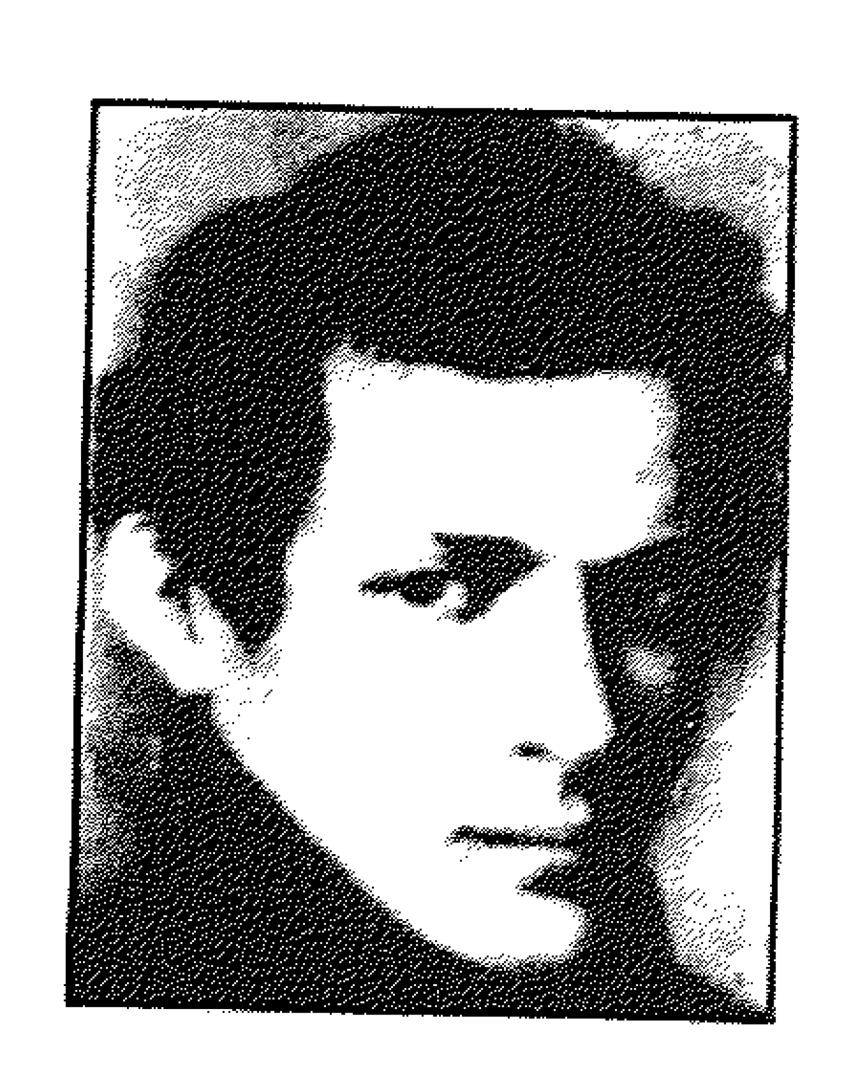
رينيه ديكارت (١٥٩٦ – ١٦٥٠) فيلسوف فرنسي.

اصطنع الشك المنهجي للوصول إلى الحقيقة. وقال إن الحقيقة لابد أن تكون واضحة ومتميزة.

فإذا غمضت عليك فكرة فيمكنك استخدام الشك المنهجي لتوضيحها.

وقد استخدم ديكارت هذا المنهج لتأسيس طريقة جديدة للتفكير.

الإبداع ينطوي على تفكير ناقد



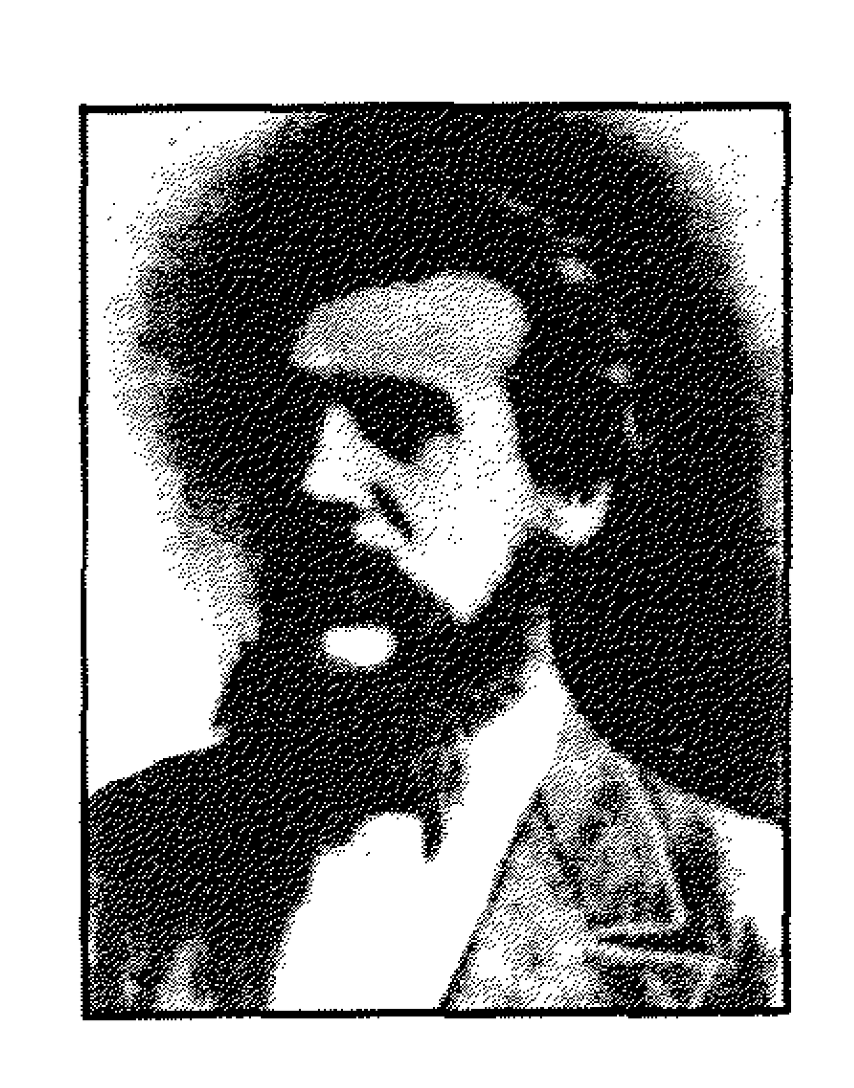
لوباتشيفسكى

نيقولا إيفانوفيتش لوباتشيفسكى (١٧٩٢ - ١٨٥٦) عالم رياضيات روسى.

تصــور كثير من العلماء أن مبادىء الهندسة التى ابتدعها إقليدس هى مبادىء خالدة. وقد أدى هذا التصور إلى الدوجماطيقية.

وبعــد ألفى عام، اكتشف علماء الرياضيات أن هندسة إقليدس تنطوى على تناقض ليــس فى الإمكان حله، فابتدعوا بدلاً منها هندسة جديدة لا إقليدية. والفضل فى هذا الاكتشاف مردود إلى لوبا تشيفسكى.

اكتشاف التناقضات هو الطريق إلى الإبداع



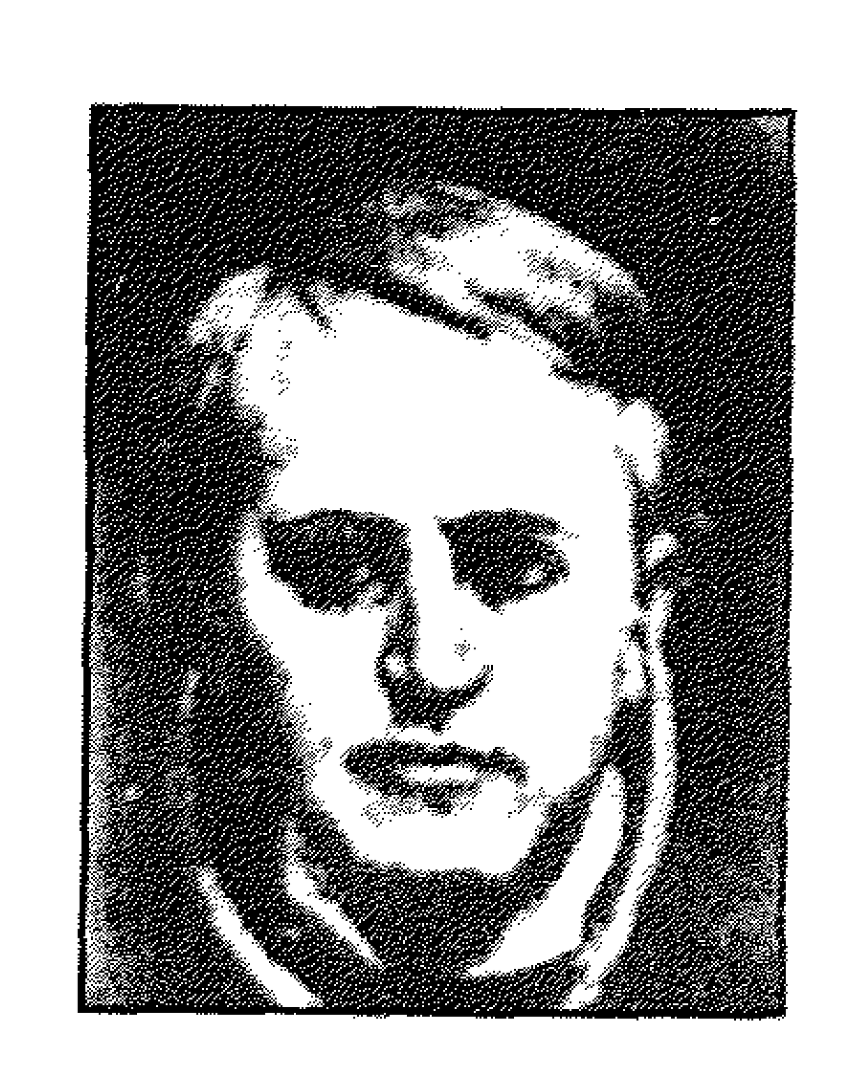
الكسندر جراهام بل

الكسندر جراهام بل (١٨٤٧ - ١٩٢٢) فيزيائى أسكتلندى أمريكى.

أختراع التليفون أثناء محاولة (بلا نجاح) لاختراع وسيلة سمعية للصم. وكـــان بـــل يعرف أن الموجات الصوتية تصطدم بطبلة الأذن من خلال عظمة الأذن، فارتـــأى أن اهـــتزازات الصـــوت البشرى يمكن نقلها على أذن أخرى بطـــريقة مماثـــلة. فأجرى تجارب على إرسال الكلمة المنطوقة من خلال سلك وبعد أن أجرى تجارب كثيرة أنتهى به الأمر على اختراع أول تيلفون.

أحدث تغييراً فى العالم.

الإبداع معناه تكوين علاقات جديدة وتغيير الواقع



إديسون

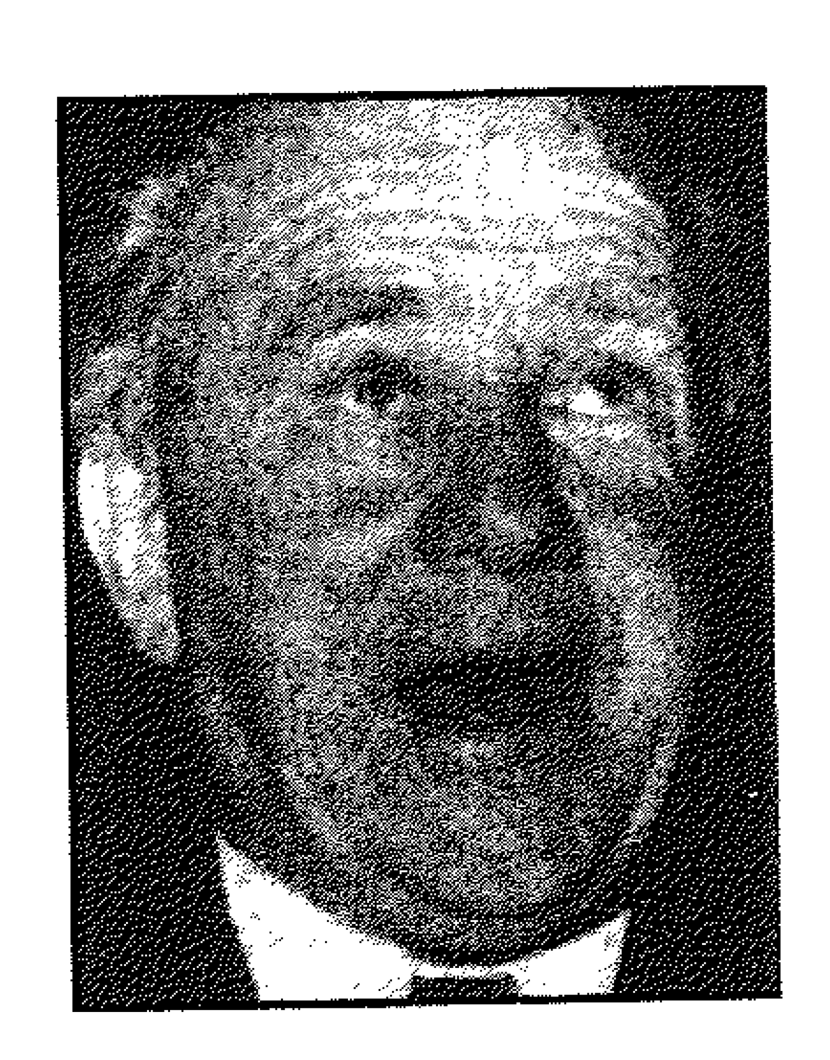
توماس ألفا إديسون (١٨٤٧ - ١٩٣١) مخترع أميريكى.

عـــندما بلغ الثانية عشر من عمره بدأ فى اختراع أفكار جديدة - ساعد فى اختراع التلغراف والهاتف والفوتو غراف

أراد العلماء أن يصنعوا مصباحاً كهربائياً. كانت المشكلة تسخين سلك بالكهرباء ليضىء بدون أن ينكسر.

وجد إديسون خامة السلك من خيط قطنى محروق. واخترع اللمبة الكهربائية التى حولت الليل على نهار.

الإبداع هو القدر على تكوين علاقات جديدة كل المشكلات



هويتهد

الفريد نورث هويتهد (١٨٦١ - ١٩٤٧) فيلسوف أمريكى.

ألف كتاباً "أهداف التربية"

فى هذا الكتاب يقول إنه أثناء تدريب الطفل على النشاط اتلفكرى يجب أن نكـــون على وعى بـــ"الأفكار الجامدة". هذه الأفكار تكون مخزونة فى العقل بدون أن تكوّن علاقات جديدة.

والتعليم الذى يدى إلى الأفكار الجامدة ليس فقد عديمى الجدوى بل إنه أيضاً ضارٌ.

الأفكار الجامدة تبطل التفكير الإبداعى والنقدى



ارمسترونج

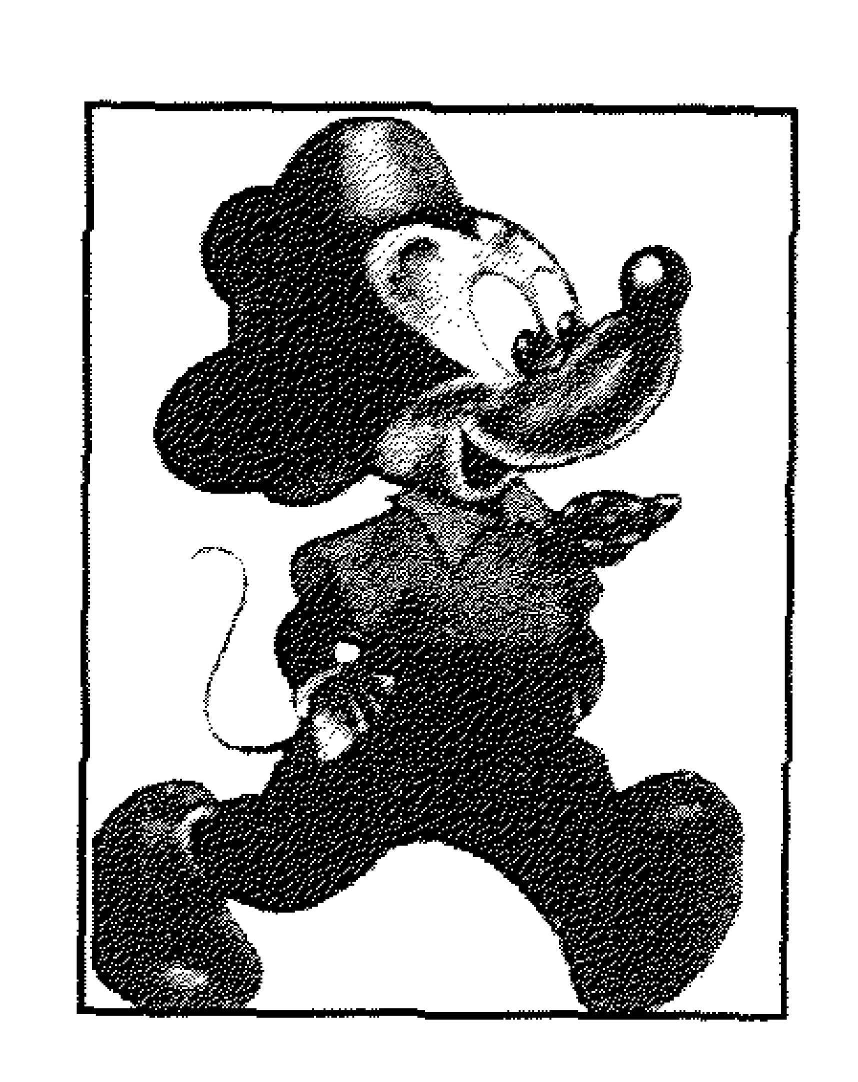
ارمسترونج رائد فضائى أمريكى وُلد فى عام ١٩٣٠. ورائد الفضاء يسبح فى الفضاء. وارسترونج هو أول إنسان يمشى على القمر فى الحادى والعشرين من يوليو عام ١٩٦٩.

وقال ارمسترونج عند هبوطه على سطح القمر: هذه خطوة صغيرة للإنسان، وقفزة هائلة للبشرية.

ولكى تصبح رائداً للفضاء يجب ألا يتجاوز عمرك الرابعة والثلاثين وأن تكون فى صحة تامة. ويجب أن تكون على درجة جيدة من التعليم وتخضع لفترات تدريب طويلة. ويجب أن تدرس العلوم والهندسة، وتحلق بالطائرة النفاثة فترة زمنية لا تقل عن ألف ساعة.

والهدف من غزو الفضاء هو اكتشاف قوانين الكون بأسلوب علمى وفتح آفاق جديدة.

يُحدث الإبداع تغييراً فى رؤيتك للكون



ديزني

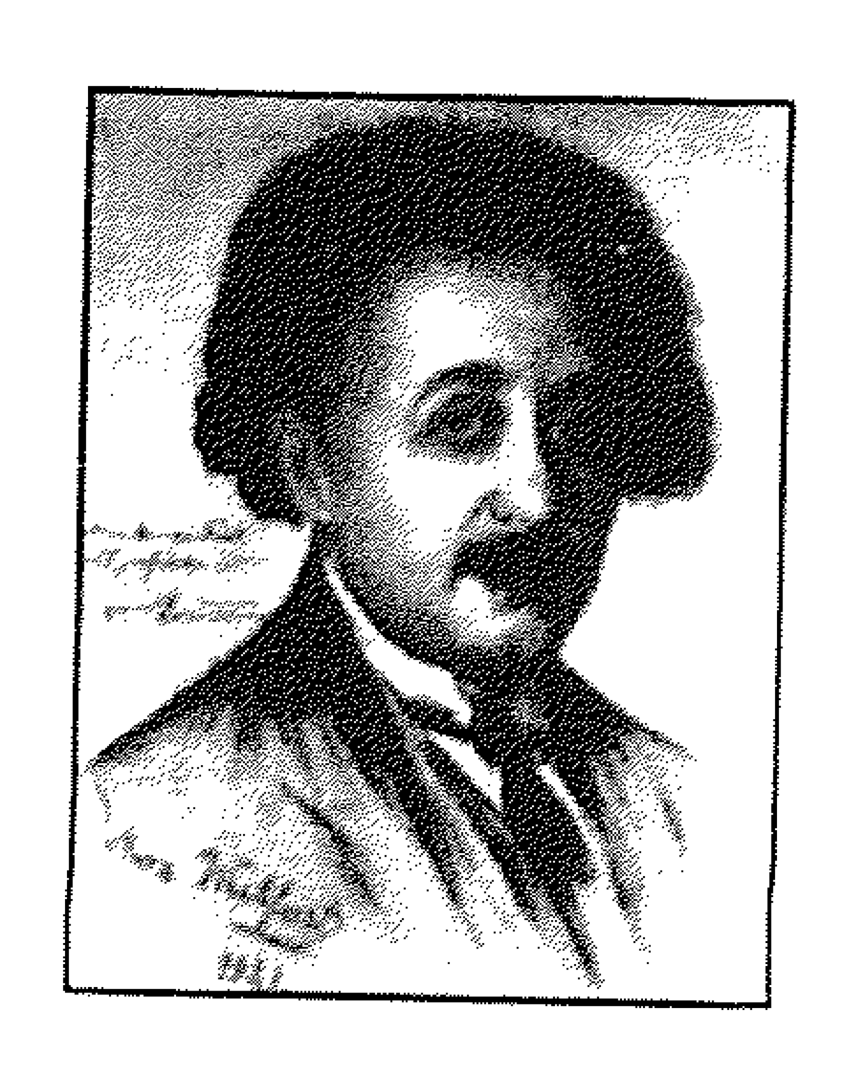
والـــت ديزنى (١٩٠١ - ١٩٦٦) مخرج وصاحب أفلام رسوم متحركة. أمريكى الجنسية.

اخترع عام ١٩٢٧ميكى ماوس ودونالد دك وشخصيات أخرى.

وكـــان فيلم "الثلج الأبيض" والأقزام السبعة" (١٩٣٨) هو أول فيلم رسوم مـــتحركة أنـــتج كذلك أفلام تسجيلية عن الحيوانات وعن مغامرات الأطفال وتدلل مدينـــتى ملاهى "ديزنى لاند" فى كاليفورنيا" و "ديزنى ورلد" فى فلوريدا على مدى تأثيره على عالم الترفيه.

كـــوّن علاقـــات جديـــدة بين الرسوم المتحركة والحياة لذلك أصبح ميكى ماوس ودونالد دك أبطالاً جدداً يحملون أفكاراً جديدة.

كوين علاقات جديدة بين الرسوم المتحركة والحياة



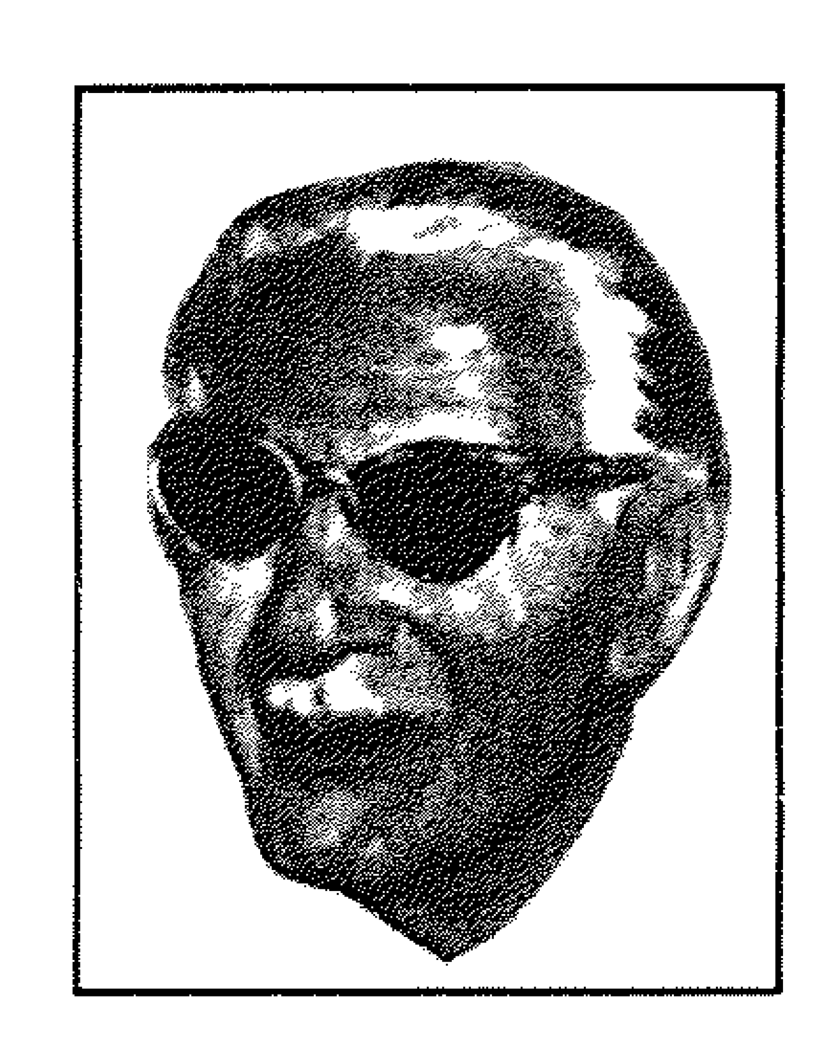
أينشتين

ألبرت أينشتين (١٧٨٩ – ١٩٥٥) عالم فيزياء من أصل ألمانى ومتجنس بالجنسية الأمريكية.

أثّر فى العلم فى كثير من المجالات، ولكنه مشهور بنظرية النسبية.

كوّن أينشتين علاقة بين الكتلة والطاقة والزمن. وقد أدت هذه العلاقة الجديدة على اكتشاف القنبلة الذرية والطاقة جديد.

تكوين علاقة جديدة بين الكتلة والطاقة والزمن



طه حسين

طه حسين (١٨٨٩ - ١٩٧٣) مفكر مصرى.

مـــن أقواله المأثورة "التعليم كالماء والهواء". فقد ارتأى أن التعليم لكل فرد وأنه الوسيل الوحيدة لتغيير الواقع.

وكـــوّن أيضـــاً علاقة جديدة بين مصر وأوروبا من خلال ثقافة البحر المتوسط. وأصبح عالمياً

كوين علاقات جديدة بين الثقافات



هيزبنرج

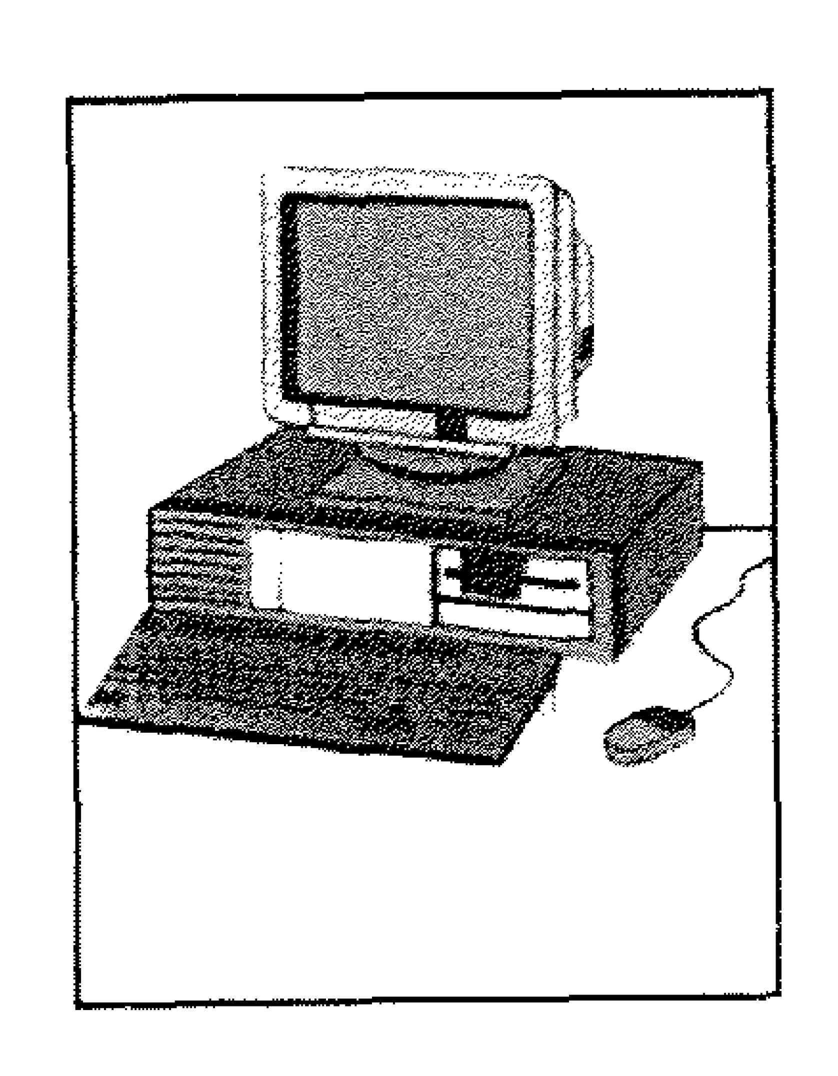
فرنر هيزبنرج (١٩٠١ - ١٩٧٦) فيزيائى ألمانى.

فى عــام ١٩٢٧ ابــتدع هيزبنرج مبدأ علمياً جديداً وهو مبدأ اللاتعين ولهذا فقد انتهى على عدم وجود قانون واحد يمكن أن يكون يقينياً واحد. واليقين ضد التسامح.

ولهــذا يمكنــنا أن نطــلق عــلى هذا المبدأ مبدأ التسامح لأن المعرفة والمعلومات عند البشر يمكن تبادلها بالتسامح وليس بغيره.

حصل هيرنبرج على جائزة نوبل فى الفيزياء عام ١٩٣٢.

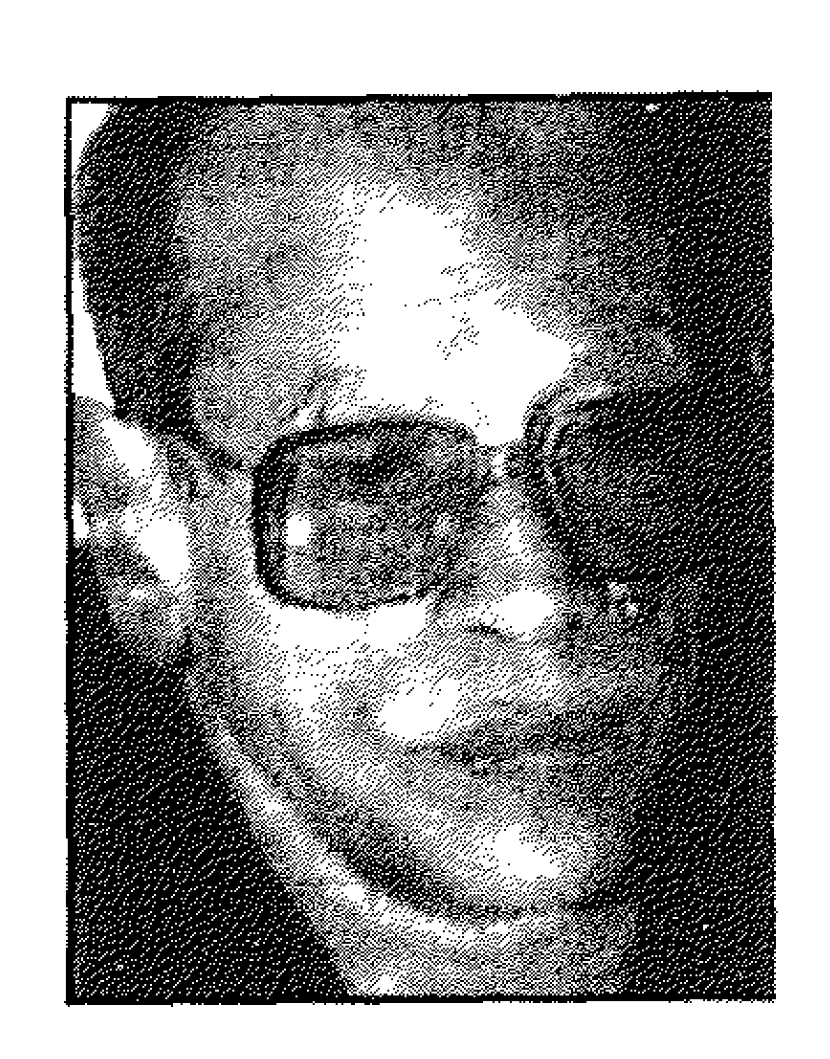
التسامح هو الطريق على الإبداع



الكمبيوتر

عـــلى غلاف مجلة التايم عام ١٩٨٢ كُتب الآتى : "رجل العام". ولكن لم تكن الصورة لرجل بل لآلة. وكانت الآلة هى الكمبيوتر. وكمبيوتر اليوم هو آلة تفكر وتستنبط وتقرر.

الاستنباط من مكونات الإبداع



نجيب محفوظ

روائى مصرى ولد عام ١٩١١.

فى عم ١٩٨٨ حصل على جائزة نوبل. وهو أول عربى يحصل على هذه الجائزة الدولية.

يمـــزج نجيـــب محفـــوظ فى رواياته وقصصه القصيرة، بين الحياة المصرية المحلية والقيم الإنسانية المشتركة بين البشر. وأصبح من أجل ذلك، شخصية عالمية.

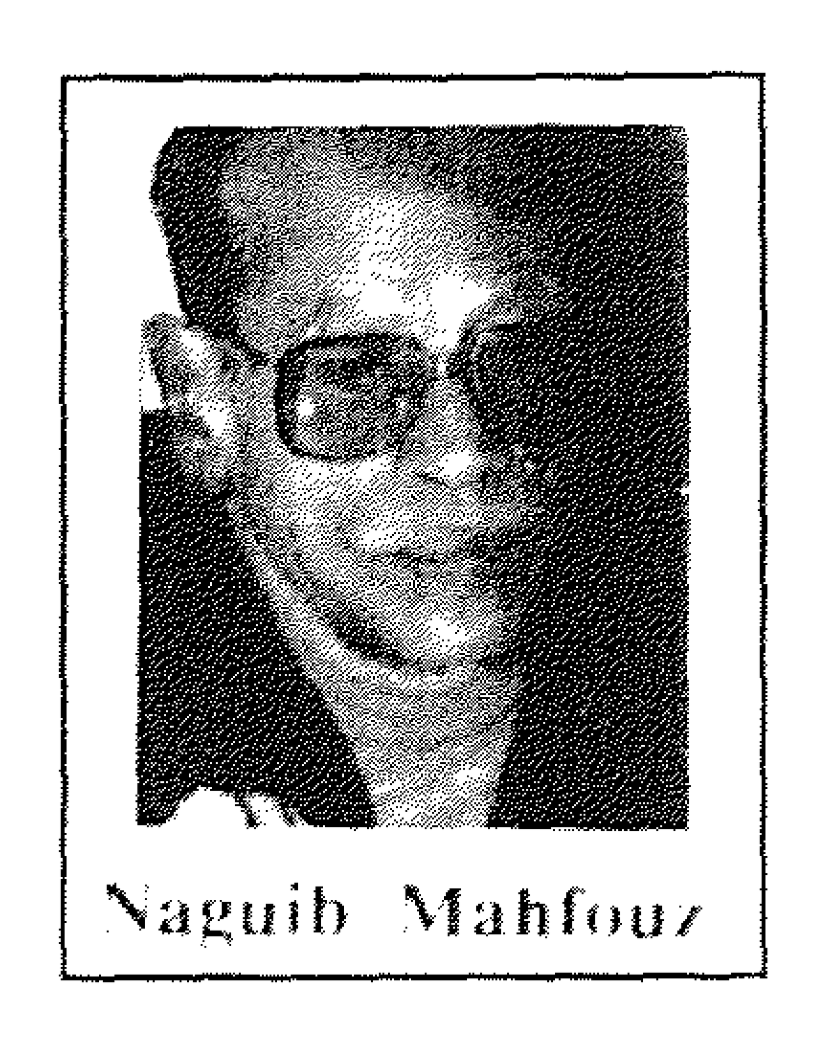
تكوين علاقات جديدة بين القيم المحلية والعالمية

فهرس

الموضوع	الصفحة

الإبداع واللغة

الإبداع وبلوم



Naguib Mahfouz

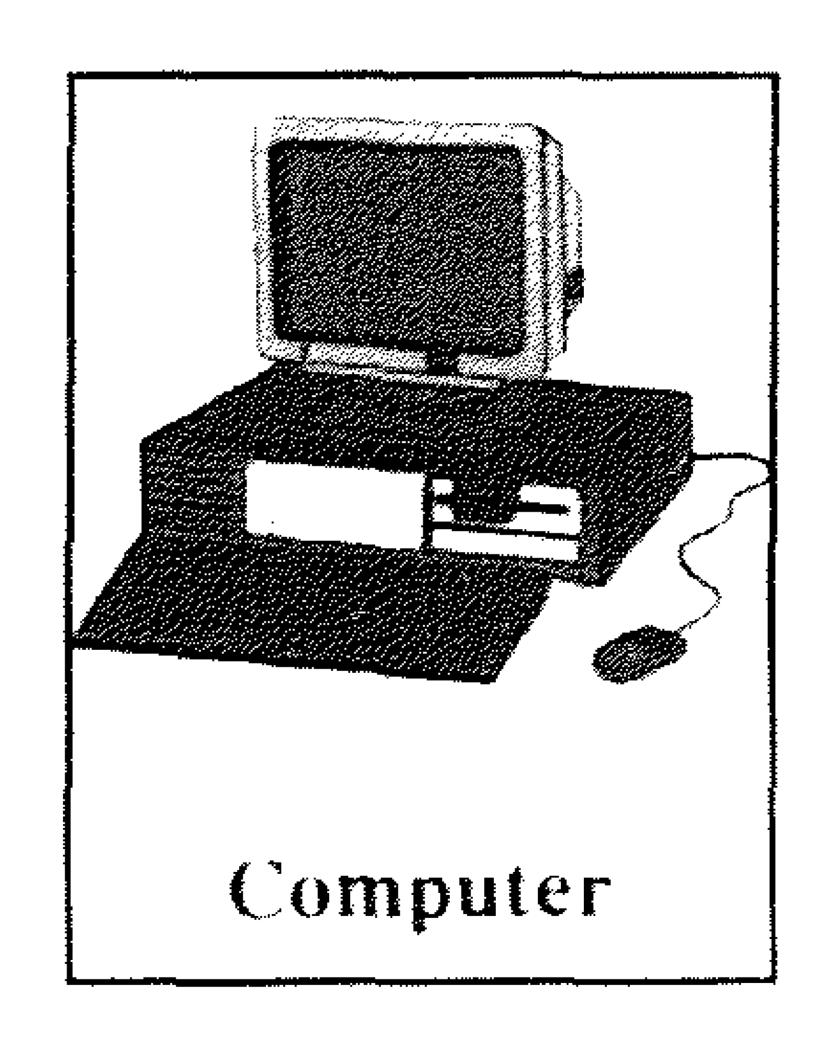
Naguib Mahfouz

Naguib Mahfouz is an Egyptian novelist born in 1911.

In 1988, he won the Nobel Prize. He was the first Arab to ever win this international prize.

In his novels and short stories, Naguib Mahfouz combines the local Egyptian life and people with common universal human values. Therefore, he became universal.

Establishing a new relation between local and universal values


Computer

Computer

On the cover of the "Time" magazine in 1982 the following was written "Man of the Year". But there was no picture of a man but of a machine. That machine was the computer.

The computer of today is a machine that thinks, makes deductions and decisions.

Deduction is one of the components of creativity



Heisenberg

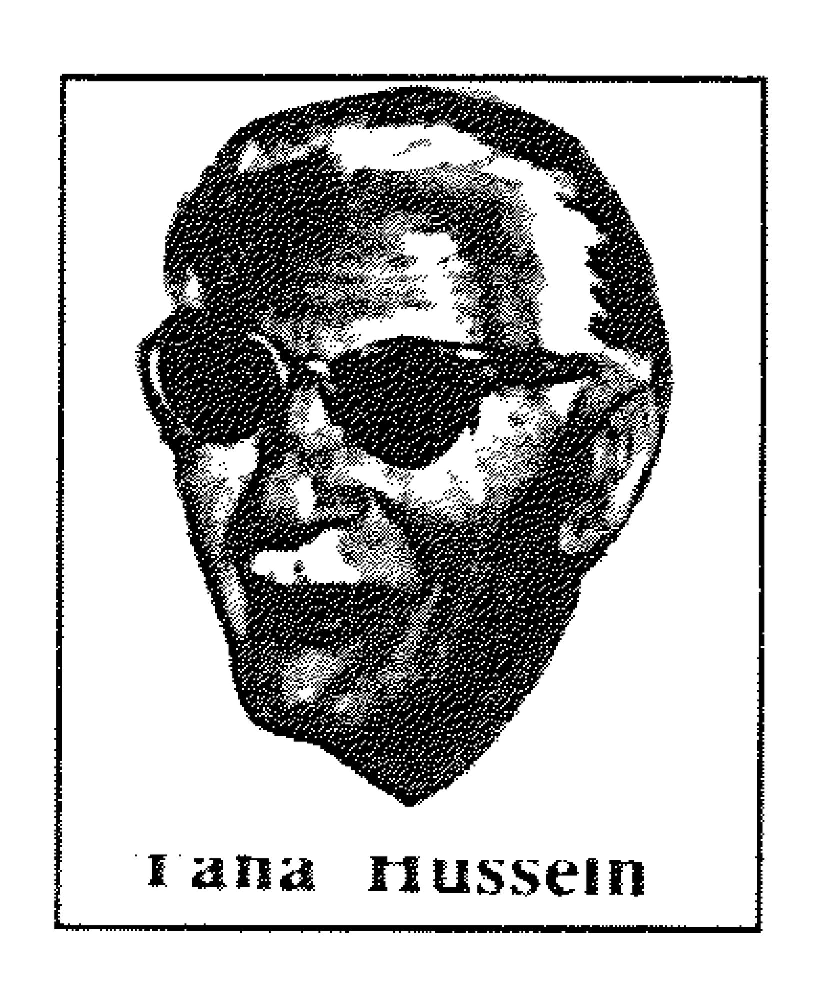
Werner Heisenberg (1901 - 1976) is a German physicist.

In 1927 Heisenberg created a new scientific principle, that is, the principle of uncertainty. It says that no event can be described with certainty. Certainty is against tolerance.

We could call his principle the principle of tolerance because all knowledge and all information between human beings can only be exchanged by tolerance.

Heisenberg won the Nobel Prize for physics in 1932.

Tolerance leads to creativity



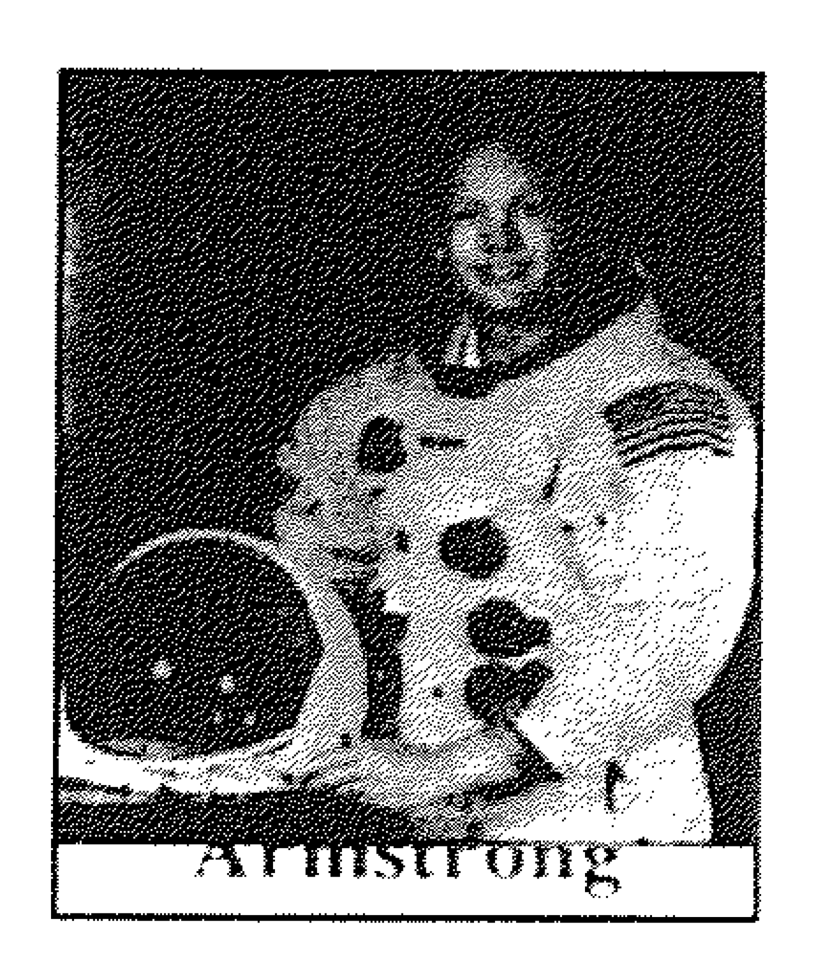
Taha Hussein

Taha Hussein (1889 - 1973) is an Egyptian thinker.

His famous words are "Education is like water and air". He wanted education to be for everyone. He thought that education is the only way to change reality.

He also established a new relation between Egypt and Europe through the Mediterranean culture. He became universal.

Establishing a new relation betweem cultures


Armstrong

Armstrong

Neil Armstrong is an American astronaut born in 1930.

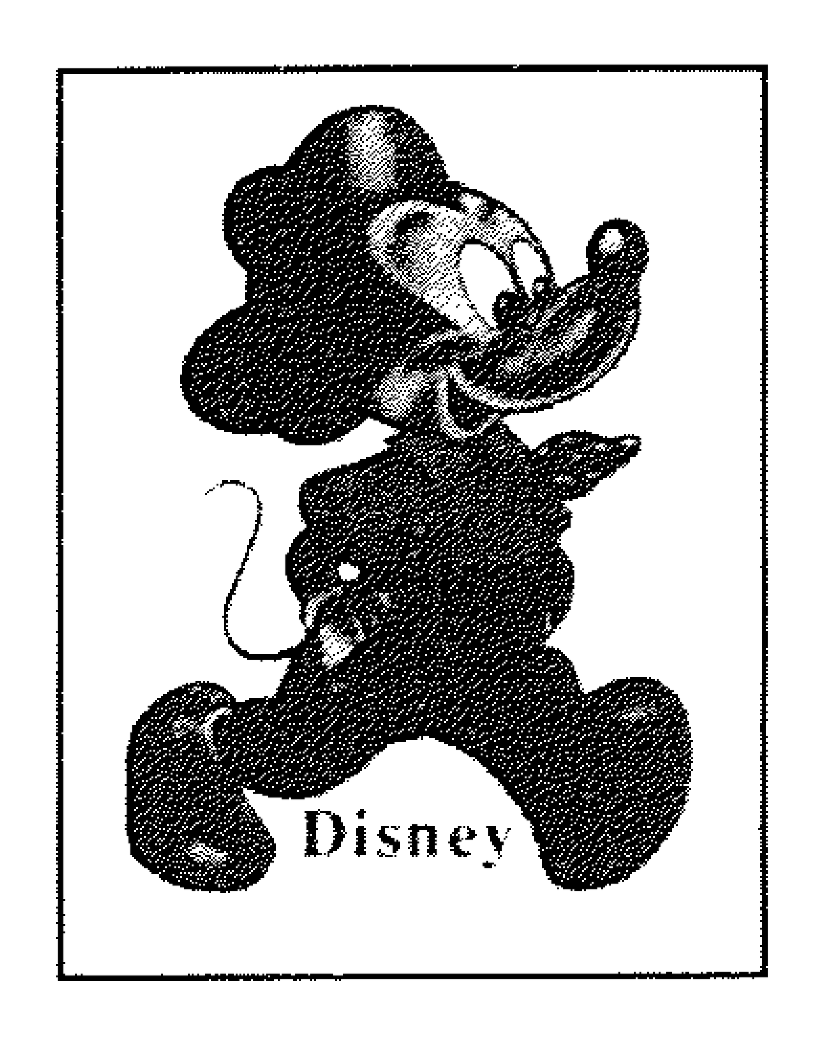
An astronaut is a sailor in space. Armstrong is the first man to walk on the moon on July 21, 1969.

Unpon landing on the moon Armstrong said “That’s one small step for a man, one giant leap for mankind”.

To become an astronaut you must be less than 34 years old, and in perfect health. You must have a good education and go through long training periods. You must study science and engineering and have at least 1000 hours of experience in flying jet airplanes.

The aim of space conquest is to discover the cosmos in scientific ways and open up new horizons.

Creativity makes a change in your outlook to the cosmos



Disney

Walt Disney (1901 - 1966) is an American film cartoonist and director.

He created Mickey Mouse (1927), Donald Duck and other characters.

"Snow White and the Seven Dwarfs" (1938) was the first full-length animated cartoon he made. He also made animal documentary films and children's adventure films. Two vast amusement parks, Disneyland in California and Disneyworld in Florida, to show his influence in the entertainment world.

He made new relations between cartoon and life. So, Mickey Mouse and Donald Duck became new heroes with new ideas.

Making new relations between cartoons and life


Einstein

Einstein

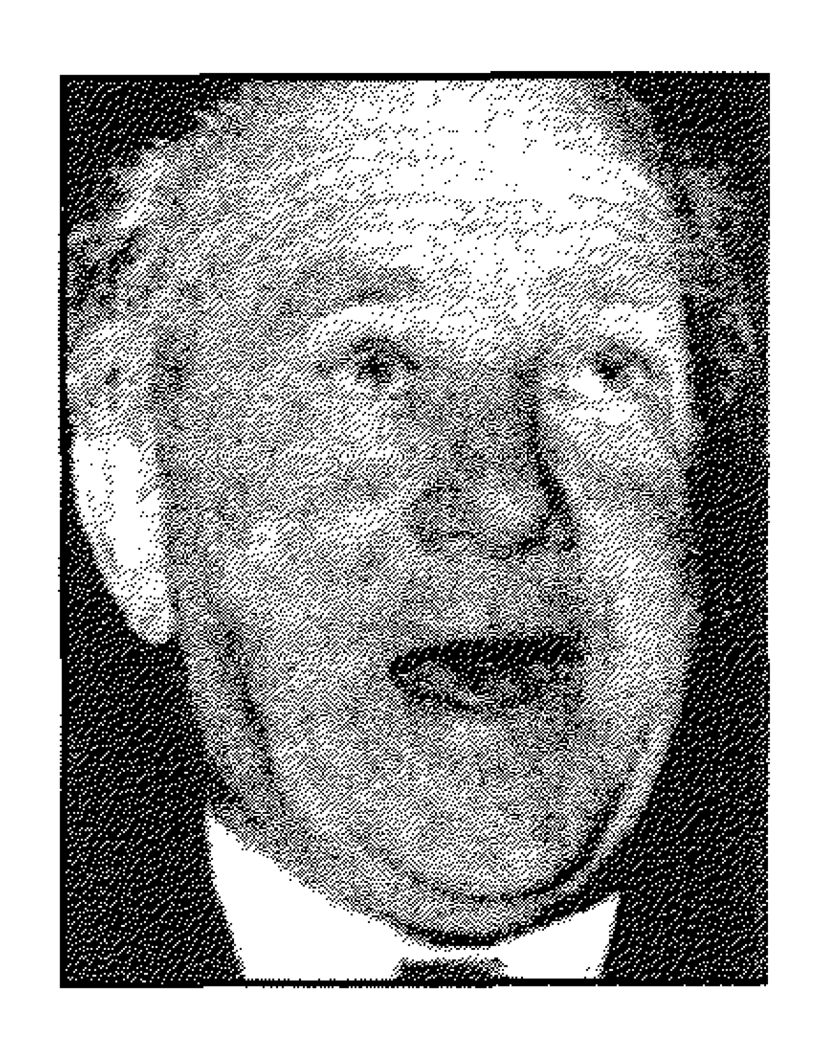
Albert Einstein (1879 - 1955) is a German - American Mathemetical physicist.

He influenced science in many fields, but he is best known for his theory of relativity.

Einstein established the relation between mass, energy and time. This new relation resulted in the discovery of the atomic bomb and atomic energy.

Through this discovery a new reality was created.

Making a new relation between mass, energy and time



Whitehead

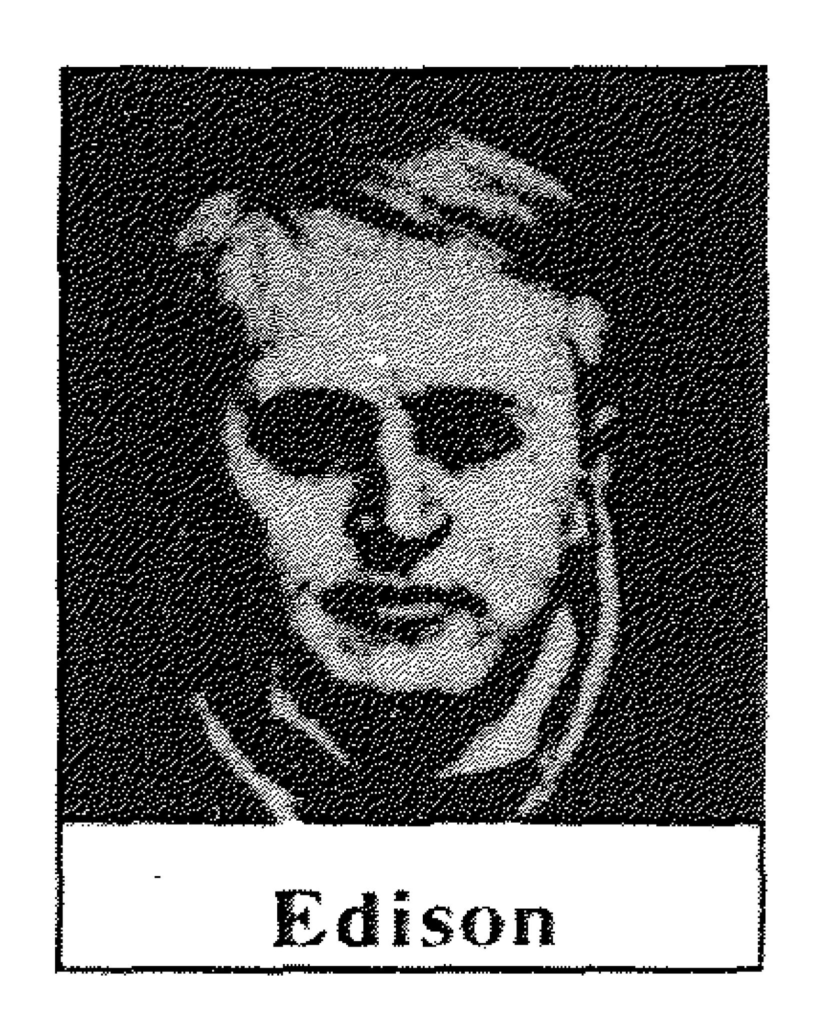
Alfred North Whitehead (1861 - 1947) is an American philosopher.

He wrote a book on "The Aims of Education".

In this book, he says that in training a child to activity of thought, we must beware of "inert ideas". Inert ideas are merely stored in the mind without being put into new relations.

Education which leads to inert ideas is not only useless, but also harmful.

Inert ideas stop critical and creative thinking



Edison

Edison

Thomas Alva Edison (1847 - 1931) is an American inventor.

When he was 12 years old, he started creating new ideas. He helped in the invention of the telegraph, telephone and phonograph.

Scientists wanted to make an electric lamp. The problem was to heat a filament by electricity to glow without breaking.

Edison found the material of a filament from a scorched cotton thread. He invented the light bulb which turned night into day.

Creativity is the ability to make new links which solve problems

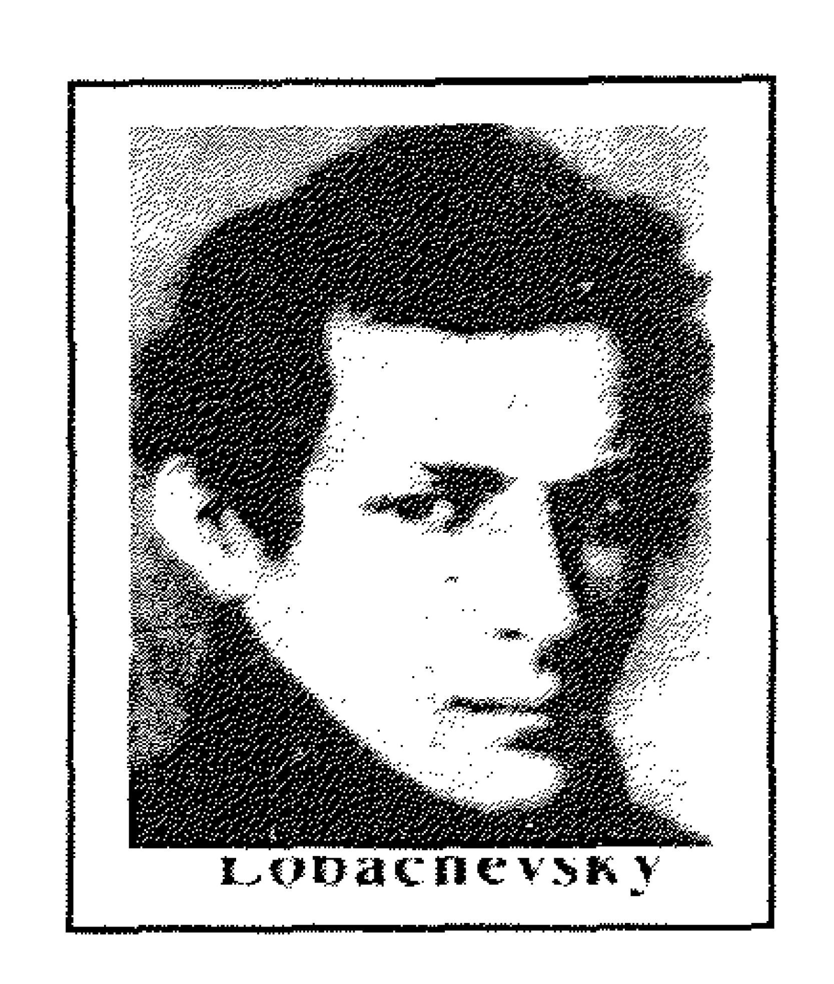

Bell

Bell

Alexander Graham Bell (1847 - 1922) is a Socttish American physicist.

He invented the telephone while trying (without success) to invent a hearing aid for the deaf people. Bell knew that sound waves strike the eardrum and go through the bone of the ear to the brain. He thought that the vibrations of the human voice could be carried to another ear in a similar way. He conducted experiments in sending the spoken word over a wire. He made many experiments and finally invented the first telepone. The invention of the telephone changed the world.

> *Creativity means establishing new relations and changing reality*



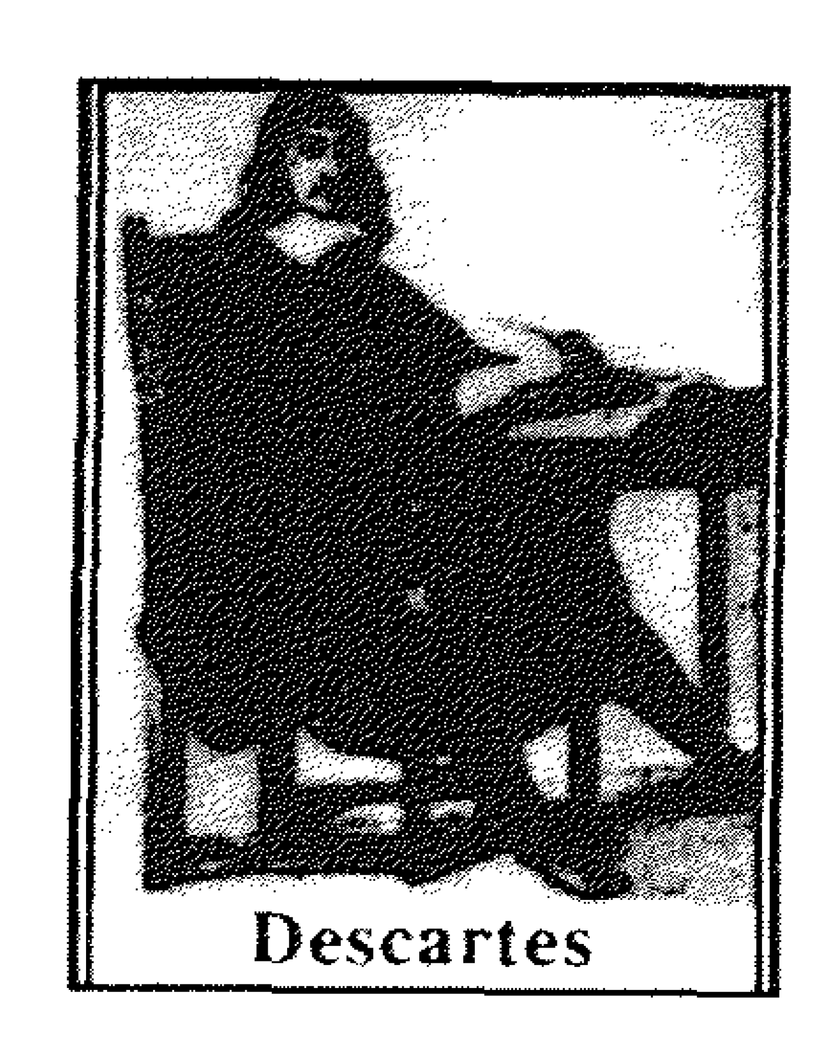
Lobachevsky

Nicolai Ivanovich Lobachevsky (1792 - 1856) is a Russian mathematician.

The elements of geometry created by Euclid were regarded by many scientists as something eternal. This led to dogmatic thinking.

Later on, mathematicians discovered that Euclidean geometry had a contradiction. They could not solve it. Instead they created a new non-Euclidean geometry. This was discovered by Lobachevsky.

Contradictions lead to creativity


Descartes

Descartes

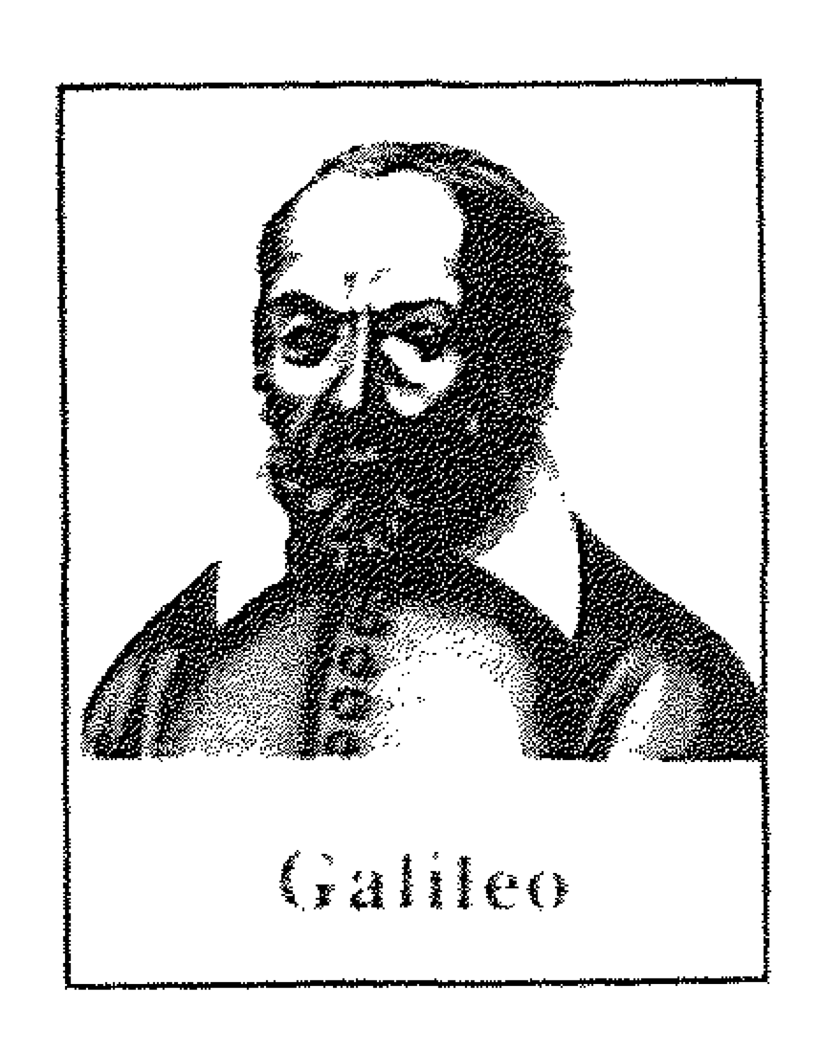
René Descartes (1596 - 1650) is a French philosopher.

He invented "methodical doubt" to arrive at truth. He said that truth should be clear and distinct.

If anything is not clear, you can use methodical doubt to make it clear.

Descartes used this method to arrive at a new way of thinking.

Creativity involves critical thinking



Galileo

Galileo

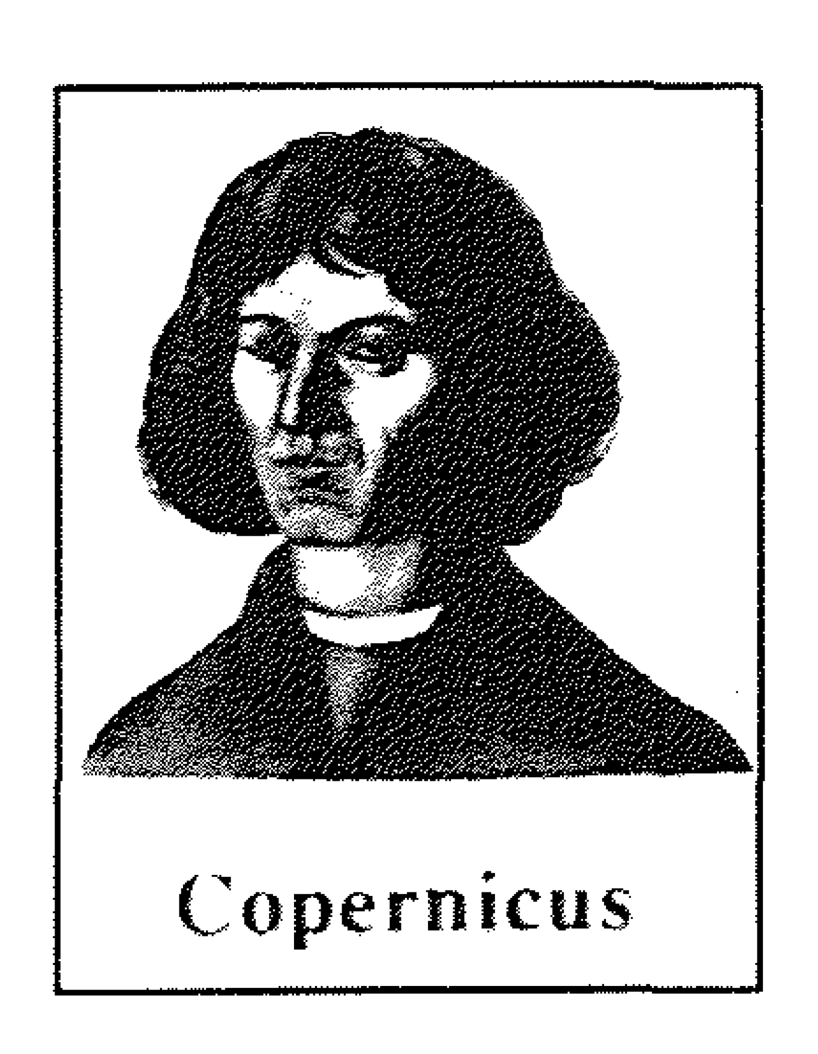
Galilei Galileo (1564 - 1642) is an Italian astronomer and physicist.

He was the first to use the telescope to observe the heavenly bodies. Never before had anyone viewed the sky except with the naked eye.

Thanks to this new relation between the telescope and the heavenly bodies new facts were discovered. The moon was not smooth as the astronomers had said but was uneven. Sunspots were also discovered.

This new discovery was against the prevailing belief at the time. It was strongly rejected. Galileo had to face a tribunal.

Creativity is against cultural taboos



Copernicus

Compernicus

Nicolaus Copernicus (1473 - 1543) is a Polish astronomer.

For more than fourteen centuries Ptolemy said that the earth is fixed at the centre of the universe. He also said that the sun and the stars turned around it.

Conpernics changed this understanding. He proved that the earth rotates on its axis once daily and travels around the sun once each year.

This new understanding was against the cultural taboos of authorities at the time. The authorities were afraid of the new understanding and Copernicus was reluctant to publish it.

Cultural Taboos stop creativity



Archimedes

Archimedes (B.C. 287-212) is a Greek scientist of old times.

The King of Syracuse was given a beautiful crown of gold but he suspected it was mixed with silver. He ordered Archimedes to find the answer. Archimedes knew the weight of gold per volume. The problem was to find the volume of a crown without melting it down. He put the question "How to find the volume of an irregular shape?" One day, while taking a bath, he noticed that the water was rising around his body as he lowered himself in the water. At that moment the solution came to him. A solid object put in water would replace a volume of water equal to its own. He carried experiments and finally he set his well-known principle.

Establishing the relation between meauring the volume of a crown with taking a bath

History of human thought is an evidence. For example, the philosopher John Stuart Mill who was born in London in 1806.

The story of his education is one of the most fantastic stories in the history of education. The best source for it is his own autobiography. In a nutshell, we could mention the following:

At the age of three he had started his reading of the Greek classics. At eight, after having read a list of Greek works which makes the reputation of a classic instructor today, he started Latin. At the same time, he became the teacher of his younger sister.

After Greek and Latin came mathematics which he studied by himself. At that time he was eleven.

This child is the great English philosopher John Stuart Mill. You can be like him if you are convinced that you are creative by nature.

John Stuart Mill

In 1992, the "Centre for developing English Language Teaching" (EDELT), Ain Shams University, Egypt, published the" Child's First Book on Creative Thinkers". It is directed to children in primary schools.

This book is about some creative thinkers in different fields of knowledge. The purpose of the book is to show the children how these thinkers were creative and the results of their creativity.

We consider this book to be the true beginning of creativity in education because creativity begins with the child.

According to Wahba's definition "creativity is the ability of reason to establish new relations for the purpose of changing reality". These relations are formulated due to the discovery of a contradiction embedded in the status quo. And this discovery is due to using critical thinking which helps in creating a new idea to supersede this contradiction. But this new idea cannot be approved unless it is capable of changing reality. Technology is the tool of the change.

Child's creativity is possible on condition that we should not kill the child's "wonder" that could be noticed when he discovers a certain contradiction in reality, and that we should not prevent him from posing unfamiliar questions, and that we should not order him not to criticize a certain behaviour.

Creative Experiment

model, a program entitled “The Nine-Dots Program” based on the problematic of the nine dots. The activities, games, films, and dialogues should be all designed to fulfill the objectives of the nine-dots problematic, namely, to be creative, imaginatively creative for that matter, by continually going beyond the system (status quo) and constructing futuristic visions (pro quo).

For the implementation of the suggested programs, I think that a variety of forms could be adapted. The program could be made in the form of short films (locally produced or imported). Around the film, a number of activities could be designed, such as thinking games which train the child to practice its creative abilities and imagination. The activities could involve dialogues with children who participate in the games, however, the dialogues should be spontaneous and not guided or written beforehand in the form of script. The role of the presenter, which should be cut down to a bare minimum, is to animate the dialogue and to guide it, wherever necessary, towards the realization of the objectives as outlined by the program designer. The variety of forms and activities could be changed and adapted to suit the age group of the targeted audience. For example, if the age group of the targeted audience, is between two to four years, more emphasis should be put on the visual and sound elements (music, dance and pictures). Spoken explanation or comments should not be excluded, but should be made as much as possible to match the visual images so that the child can related the two. From the age of four to seven years, emphasis on deeper and more complicated intellectual processes should be realized. Language, in the form of spoken discourse, should play a prominent role to promote the faculty of abstraction, logical thinking and argumentation. The presenter should be called by their first names, without any titles. Preferably, the programs should be presented by the performing arts. Finally, I suggest, as a

1- Programs and books about creative thinkers, scientist, artists, and their creative products, and their process of creativity within the context of the specific cultural environment by representing the obstacles and contradictions) in forms of problematics) facing the creative individuals who became world figures by providing creative solutions to the problematics.

2- Programs and books about the history of civilization representing its evolutionary process in a scientific way to demonstrate the laws of nature and the active role of human reason in discovering these laws and, accordingly, changing and controlling nature (from the hunting age to the space age).

3- Programs and books about he natural and the human sciences, the similarities and differences between them and emphasizing the sciences of the future: space and computer sciences.

The next and the last question:

How can these programs and books be implemented and to which age groups should they be directed?

As for the age groups, the three categories of programs and books could be directed to all age groups, starting from the age of two which is the age when the child starts to become an active television viewer.

autonomous human being only lacks experience.	who needs protection of superiors.
12- Child active subject.	12- Child passive object.
13- Problematisation of reality.	13- Adaptation to reality.
14- Interpretation of facts by identifying contradictions.	14- Acceptance of given facts as non-contradictory, absolute truth.
15- Production of new knowledge.	15- Consumption of information.
16- Active learning through question.	16- Passive learning through ready made answers.
17- Production of new and personal opinions.	17- Memorization of opinions of others.
18- Production of inventive thoughts and products.	18- Consumption of inventive thoughts and products of others.
19- Learning as product of a creative process.	19- Learning as product in isolation from process.
20- Assimilation of history of civilization.	20- Alienation from history of civilization

The purpose of the table is to provided some guidelines to the authors of children's books and producers of radio and TV programs for children to help them to produce books and programs which respond to children's creativity. In addition, books and programs could be divided into the following three categories:

There remains the last issue of our seminar, namely, how to implement this view of the creative child and creative imagination, through reading?

I would like to propose the following two sets of contradictory characteristics, one of creativity and the other of anti-creativity"

Creativity	Anti-creativity
1- Futuristic visions (Pro quo).	1- Past & present visions (status quo).
2- Critical thinking, relativistic thinking.	2- Dogmatic thinking, absolutist thinking.
3- Establish new relations.	3- Memorize & repeat old relations.
4- Change reality.	4- Preserve reality.
5- Free imagination.	5- Guided fantasy.
6- Universal common human values.	6- Specific, uncommon, local cultural values.
7- Freedom from cultural taboos.	7- Dominance of cultural taboos.
8- Multiplicity of explanations (alternative scenarios)	8- One-side, one-factor explanations.
9- Dialectical, spiral way of handling knowledge.	9- Unilinear & undialectical.
10- Scientific, rational, logical, argumentative.	10- Mythical, irrational, illogical, doctrinaire.
11- Child complete,	11- Child incomplete being

secret world, do you want to know? Do you have the right to know? Perhaps not."

However, the question that concerns us most is:

What are the cultural obstacles which hinder creativity in children? And how can they be overcome?

The cultural obstacles consist in the taboos or, more strictly, the cultural taboos. In general, the cultural taboos represent the dogmatic value system of the status quo which the creative child, in order to practice its creativity, has to challenge and change into a pro quo though a futuristic vision. Due to the dogmatic value system which prohibits creative imagination, imagination is sometimes equated with lying. Another obstacle to practicing the child's creative imagination is the value of tidiness as a social value. Children who turn a table upside down to pretend it is an airplane, a car, or train will in most cases be scolded and stopped by their mother for disrupting the orderliness of the house. Children playing with napkins or sheets by turning them into mountains or tents will soon be chided by both their parents. Soon imagination is prohibited and creativity dwindles. However, the more serious obstacles to creativity lie in the religious taboos which are turned into cultural taboos. For example, the child is not allowed to ask questions about certain things relating to creation, and critical thinking is prohibited within certain areas.

In view of the above, we could define the creative child as: the person who is capable of practicing its innate ability to transcend the status quo by constructing futuristic visions whereby it can change reality in an ad infinitum process. This ad infinitum creative process involves three operations; one, critical thinking which is a questioning of given facts about phenomena; two, problematisation of reality through identifying and formulating contradictions; three, interpretation of given information and data within a specific frame of reference. The product of these operations is new knowledge which has the potential ability to change reality. The ability whereby this process is practiced could be called "creative imagination".

We now come to the second issue, namely, how to understand and how to handle the creative child.

As for how to handle an imaginative child, Tower, and Singer (1988) recommend that parents learn to play fantasy games with their children so that they can generate and execute ideas based on their own experience in a context of mutual respect, interest and absence of criticism. Cohen and MacKeith, on the other hand, advise adults to respect the privacy of the children to be able at leisure to toy with their constitutions and legal systems, appoint themselves ministers, and construct locomotive and space stations". They end their introductory chapter by posing and answering the following questions: "If your child has a

When the active role of human reason is fully exercised, it produces what is known as the "futuristic vision". If we link the imagination to the "futuristic vision" and the ability of realizing this vision, then the dimension of time becomes an essential factor of imagination and, hence, of creativity. Hence, the creative person is the one who is capable of relating the imagination to the future and not the past. The emphasis on the future is necessary for one major reason, namely, to change reality which is a basic condition of creativity.

Based on the notion of creativity in its relation to imagination, in the sense of constructing futuristic visions, childhood could be defined as follows: it is the period during which the child formulates its futuristic vision through imagination. This futuristic vision should be feasible, for if this condition is absent the child's creativity will soon come to an end or, in worse cases, could be transformed into pathological creativity or, in current terms, madness. The realisability of the futuristic vision makes it last to become the lifestyle and thinking style of the child during its adolescence and maturity. In this case, the child will be truly a creative animal and will be able to practice its humanity by continually changing reality through constructing futuristic visions and realizing them in an ad infinitum process.

fades out with growth. Leaving almost no traces in the child's life, with very rare exceptions of famous artists and authors.

The reason, in my opinion, is that these imaginary worlds were not guided toward the future but were mere embellishments of the present either as a means of escape from it or for mere pleasure and joy. This is confirmed by the cases which were studied. A few of the children who constructed paracosms did so to escape from an unhappy childhood, but the majority did it to satisfy an immense need to imagine. However, this inner need was in most cases isolated from the child's own ambitions in the future, its own self-image as projected into the future, or its imagined role as an active agent in building the future.

If this is the case in the field of psychology, is it possible to offer a clear definition of imagination and to relate it to creativity?

The answer is yes, if we emphasize the faculty of transcendence as an essential means of creativity. The means whereby the human being practices the faculty of transcendence is imagination. Imagination, thus, becomes an essential means of realizing creativity. In this case priority will be given to the active role of human reason which is, by its very mature, creative. Hence, any claim regarding the passivity of human reason will be negated.

fantasies: they had better concentration, are less aggressive, and take more pleasure in what they do than children who fantasize less. Children with higher degrees of imagination develop better social and cognitive skills, are more capable of integrating experiences, learn the differences between inner and outer experiences, learn to organize information, become more reflective and, finally, they become more sensitive to others.

Contemporary studies in psychology also demonstrated that, contrary to Piaget's conviction that the child up to the age of seven is egocentric and lacks the skill of imagination-although he admitted that children existed in a world of their own-children can imagine starting from the age of two and perhaps, earlier. The act of imagination also confirms that the child is not egocentric and that the other is intrinsically involved in the identity of the child since early childhood. This is evidenced by the creation of paracosms.

Although these studies on the role of imagination emphasize the fact that the child is not a passive learner through sensory experiences, they do not demonstrate the relationship between imagination and the future. The cited cases of children who have created paracosms are all restricted within the narrow boundaries of the status quo, i.e., the present. Another common feature of these cases is that the children have grown out of them by the age of 13 or 16 or, in other worlds, the act of imagining private worlds

have analyzed the imaginary private worlds or "paracosms" as they call them of forty six individuals who recorded the childhood memories of their imaginary worlds. This record of imaginary world is a rich source for understanding how children's imagination can work and can develop among those who do to go on to make creative careers. The grouping of the material on imaginary worlds revealed some basic recurring themes; first, there is a group of worlds centered on animals and toys; second group centers on countries and islands and their people; a third category involves fantasies of schools; fourth, some worlds are technological, mainly railway systems of various sorts; fifth, there are some worlds grouped as theater, and finally, a few miscellaneous ones.

Based on their analysis of such material of memorized childhood private imaginary worlds, Cohen and Mackeith suggest that "paracosmic imaginings" had four key characteristics; first, children must be able to distinguish between what they have imagined and what is real. Second, interest in the fantasy world must last for months or years. Third, children had to be proud of the world and consistent about it. Fourth, children had to feel that the world mattered to them. (14)

In another study by Singer and Singer (1977), the researchers concluded the following characteristics based on their analysis of children who were good at producing

The Role of Imagination in Promoting Children s Creativity

Psychologists have had an ambivalent attitude to imagination. For, on the one hand, the human being is the only species that has the ability to imagine, on the other hand, it is extremely difficult to study imagination experimentally. The 960-page Handbook of Developmental Psychology (Wolman 1982) has no entry indexed under imagination, and nothing under any subject that might the linked with it. The Oxford Companion to the Mind (Gregory, 1987), which is almost comprehensive, has not entry under imagination. The entry that comes closest to imagination is one on creativity, and one which limits creativity to the "creative school" in America.

The reason for this clear neglect of the imagination as a subject of psychological research could be due to two trends: one, experimental psychology which has concentrated on sensory studies, it has been either subsumed under research on intelligence or in the context of abnormal psychology. Accordingly, creativity has been associated, and even at times, equated with madness.

However, contemporary psychologists have attempted to break this rule. In their original study, entitled The Development of Imagination (1992) Cohen and Mackeith have analyzed the imaginary private worlds or "paracosms"

Savignon, Sandra. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Mass.: Addison Wesley Publishing Company, 1983.

Spender, Dale. Man Mode Language. London: Routledge and Keegan Paul, 1983.

Torrance, E. Paul, and R. E. Myers. Creative Learning and Teaching. New York: Dodd, Mead and Company, 1971.

Tylor, E. B. Anthropology. London: Macmillan, 1904.

Wahba, Mourad. "The Logic of Creativity". Testing and Evaluation in English Teaching. Proc. Of Sixth National Symposium on English Teaching in Egypt. 25-27 Mar. 1986. Cairo: Center of Developing English Language Teaching, 1987.

References

Benjamin, Walter. "The Task of the Translator". Illuminations. Ed. Hanna Arendt. New York: Harcourt, 1968.

Bird, T., ed. Foreign Language Learning Research and Development. Northeast Conference Working Committee Reports. The Northwest Conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury, Vt., 1968.

Chomsky, Naom. Adspects of the Theory of Syntax. Mass.: MIT Press, 1965.

Coulthard, M. Introduction to Discourse Analysis. London: Longman, 1977.

Guliford, J. P. Intelligence, Creativity and Other Educational Implications. CA: Robert R. Krapp Publishers, 1968.

Hymes, Dell. "Competence and Performance in Linguistic Theory". Language Acquisition: Models and Methods. Ed. R. Huxley, and E. Ingram. London: Academic Press, 1971.

Paulston, C. "Linguistic and Communicative Competence". TESOL Quarterly 1974.

Bilingual Education. Mass.: Newbury House, 1980.

4- How can we realize dialogue between cultures through language teaching? Do the existing curricula help in realizing this dialogue? And what are the alternatives?

If language is studied within a cultural context, that is, as represented by the cultural products of a given language such as literature and science as being the products of creativity, the learner will thus be given the chance to concentrate on the process rather that the product. The concentration on the process helps to unravel creativity as being the essence of the cultural produce which uses language as a means of expression, and not as an end in itself. The learner will then study the origin and development of the creative process through language as thought and its historical development. In this way language teaching acquires a cultural function, whereas creativity as a product has to do with the second part of the definition of creativity, namely changing of reality, is the outcome of the intercultural creative communication process, by which I mean the mutual cultural change which leads to intercultural development and growth. The ultimate goal of such product is international understanding and cultural interdependence which eventually lead to global peace.

In my opinion, the most important thing an Egyptian student can learn from the English language is the simplicity and clarity and exactitude of syntax, plus the logical sequencing of ideas unhampered by rhetorical utterances.

The next question is: what is the relation between language, communication and creativity in the field of English language teaching as a foreign language?

If creativity is understood as the ability to establish new relations which are incarnated in reality with the purpose of changing that reality, what are the relations to be established?

The relation to be established here is between the Arabic language and culture and the target language, namely the English language and its culture.

In order to establish that new relationship, we would have to ask the following questions:

1- Why do we teach non-Arabic languages in our schools and universities? And what is the civilizational result?

2- What is the function of these languages, is it a creative cultural function, or a mere technical and utilitarian function?

3- How can we become producers of languages and cultures other than Arabic, instead of remaining consumers? And what are the cultural barriers and obstacles?

syntax, or the rules governing ordering of words and their inflections, together with mastering the semantic and pragmatic functions of the uses of language, then the sole legitimate purpose of teaching English in a non-native speaking community would be to establish intercultural communication that leads to mutual and international understanding between individuals, societies, nations and languages. The main guideline in this process is always creativity.

To pose the question in more concrete terms: how can this end be achieved in the case of the Arabic-speaking and Arabic-cultured students learning English? And how can the relationship between their native language, Arabic, which has a basically different syntactic structure, and their native culture, Arabic, be established with the English language and culture?

In fact I am here posing the question of bilingualism rather than either English as a foreign language or even as a second language.

How can the prospective English teacher, whom we have to prepare for the 21st century, be interculturally competent in a creative manner? Or, more strictly, how can we prepare the communicatively creative teacher for the 21st century?

According to Howard Gardner's theory of multiple intelligence, linguistic intelligence or the "linguistic human intellectual competence" is defined as the ability to command the linguistic tetrad of phonology, syntax, semantics and pragmatics. (77) He adds, "linguistic competence, is, in fact, the intelligence the intellectual competence that seems most widely and most demograficaIly shared across the human species" (78). He then lists the major uses of language available to the average person: they are four aspects of linguistic knowledge.(1) The rhetorical aspects of language, or the ability to use language to convince other individuals of a course of action. (This ability is equally shard by political leaders as much as by a three year old desiring a second helping of cake). (2) The mnemonic potential of language, or the capacity to use language as a tool to help one remember information. (3) The role of language in explanation, such as in teaching, giving instructions, and in science through conveying basic concepts in textbooks. (4) The potential to reflect upon language, or metalinguistic competence.

The question now is: what is the most relevant of these language uses to the purpose of communication and creativity in the field of teaching English as a foreign language?

If language is "a mirror of the mind", and if by linguistic creativity we understand the ability to master

The most crucial question now is: What is the relationship between these diverse definitions of creativity and language?

In order to answer this fundamental questions, it is pertinent to select one working definition of creativity which would serve the purpose of this paper. In this sense, I adopt Mourad Wahba's definition of creativity as "the ability of human reason to establish new relations, with the purpose of changing reality" (14). Hence, creativity implies four aspects: (1) The potential to establish new relations, which denotes the ability of the human mind to transcend the surrounding environment i.e., creativity and transcendence. (2) The ability to incarnate, in concrete terms, the new relationships in the actual reality, which means the ability of the human mind to make practical correlations between abstract ideas and concrete facts. (3) The ultimate aim of transcending reality is to change it, or the functionality of creativity, and the purpose of establishing new relations is to change and control the environment, which is the essence of creativity. (4) The dimension of futurity, or strictly the future vision, is implied in creativity as demonstrated by the concept of "purpose", aiming at what Mourad Wahba calls the "pro quo" which is a transcend and a negation of the status quo, i.e., the present.

The next question is: how can this be achieved through language?

claiming that creativity is a divergence from the existing reality by offering new and novel alternatives. Guilford's definition of creativity as "a type of thinking marked by the ability to see new relationships between things that are still appropriate to the situation", refers to the existing relationships which by definition are old and not new relationships. The creative thinking role in this case would be simply to indentify and describe existing relationships and not in any way to surpass these relationships, let alone changing the relationships.

The reason is that all these theories are merely descriptive and, although they admit that interpretation and critical thinking are major components of creativity, they do not tackle the repercussions of interpretation upon reality in the sense of changing that reality. Hence, all theories eliminate the future aspect of time and are confined within the limitations of the present which is seen as mere memorization of past experiences. Most definitions of creativity are confined within the limits of remembering past experiences. The principle of establishing new relations is based on sense data to which the human mind responds merely by reordering the existing data in new or novel order, but never to go beyond the existing data by inventing new ones. All previously cited definitions of creativity belong to the "culture of memory", as elaborated by Mourad Wahba in his paper, "The Logic of Creativity" delivered at the sixth National Symposium on English Teaching.

4- Originality, the production of ideas that are not obvious.

Torrance tried to describe creative thinking as the process of sensing difficulties, problems, gaps in information, missing elements, making guesses and formulating hypotheses about these deficiencies, evaluating and testing guesses and hypotheses and finally communicating the results.

The most prominent contradiction in all these definitions is the following: while most definitions agree, to a great extent, that the most essential feature of creativity is the production of something new, by means of critical thinking (i.e., divergent thinking) proceeding from the ability to establish new relations between things, formulating alternatives, solving problems in a novel manner, not relying on memorization, all definitions have at their basis the concept of intelligence and its concomitant IQ tests. Almost all psychologists have shied away from questioning the concept of intelligence. When Howard Gardner in 1987 wanted to challenge intelligence all he could do was to propose a theory of multiple intelligences. As a result, creativity has been traditionally linked with genius in its maximum, and to high-order abilities or high-thinking abilities which distinguish few privileged students, as the minimum.

Another contradiction inherent in the above defintions of creativity is their adherence to the status quo, while

Guilford differentiates between two kinds of thinking convergent and divergent. Convergent thinking involves arriving at an answer when given a particular set of facts and is the type of thinking measured by intelligence tests. Divergent thinking involves the ability to see new relationships between things that are still appropriate to the situation. The concept of convergence-divergence (C-D) as a cognitive style was explored by Hudson. C-D may be defined as the relative performance of an individual on tests of convergent thinking (IQ tests) and divergent thinking (open-ended creativity tests). Convergers are therefore individuals whose performance on IQ tests is relatively superior to their performance on tests of divergent thinking, and divergers show the reverse pattern. Among schoolboys and university students Hudson found that convergers tended to specialize in the sciences or classics, divergers in history or modern languages.

The most common test of creativity was developed by Paul Torrance and is called Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). The test measures creativity by considering four criteria:

1- Fluency, the production of a large number of ideas;

2- Flexibility, the ability to produce a variety of ideas;

3- Elaboration, the development and embellishment of the ideas;

exist previously in the same form. Stein also believed that to be creative that novel work had to be accepted as useful or satisfying by a group in time.

A number of investigators (Crutchfield; Wilson) have defined creativity by contrasting it with conformity. In general, creativity has been seen as contributing original ideas, different points of view, and new days of looking at problems. Conformity has been seen as doing what is expected, not distributing or causing trouble for others.

Spearman saw creative thinking basically as a process of seeing or creating relationships. Ribot has emphasized the capacity of thinking by analogy as the essential element of creative thinking. He maintained that the process of analogizing gives rise to the most unforeseen and novel combinations.

Guilford has conceptualized creativity in terms of the mental abilities involved in creative achievement. He sees creative thinking as clearly involving what he categorizes as divergent production. He defines divergent production as the generation of information from given information. Included in the divergent thinking category are the factors of fluency, flexibility, originality and elaborations. He believes that the sensitivity to problems and redefinition abilities are also important in creativity. The redefinition abilities involve transformations of thought, reinterpretations and freedom from fixedness in deriving unique solutions.

Conference Working Committee Report shows how the gap between the two approaches could be bridged by showing teachers how to work continually toward transformation and variety to make learning permanent. The keyword to the realization of this situation goal is liberation:

"Liberation ... is then, the gradual replacement, day by day, of rigid controls, which the teacher deliberately imposes on the students' behavior in the foreign language classroom, by more flexible controls until, finally, that behavior no longer corresponds simply to the controls imposed by the teacher, but rather, primarily to those which make up the foreign culture and its language". (Bird 79)

The next major question is: How can this liberation be realized? And the answer leads us to the third revolution, namely, creativity.

It has become an almost universally acknowledged truth that creativity is one of the most elusive concepts. However, the production of something new is included in almost all of the definitions of creativity. Thurstone argued that is does not make any difference whether or not society regards an idea as novel. He maintained that an act is creative if the thinker reaches the solution in a sudden closure that necessarily implies some novelty to the thinker. Stein contrary to Thurstone, insisted that creativity must be defined in terms of the culture in which it appears. To him novelty or newness meant that the creative product did not

femaleness has come to be equated with passivity, acquiescence, and an endless search for social recognition.

Sociocultural competence based on sociocultural rules, incorporated in a language code and corresponding to sociocultural rules of appropriateness, are well known to native speakers who know these rules and use them to communicate successfully in different situations. One of the goals of intercultural analysis is to make explicit the rules of a culture and thereby help non-natives to understand and adapt more easily to patterns with which they are unfamiliar. The object of analysis for intercultural analysis, which is an interdisciplinary field, is intercultural communicative competence.

The most radical achievements of the second revolution, that is the theory of communicative competence, may be summed up in the emphasis on sociocultural competence which in the case of foreign language teaching becomes intercultural communicative competence. Hence, in practical terms, the revolution within the field of learning strategies, is the enhancement of intercultural communication in the foreign language classroom based on interdisciplinary methodology that is both flexible and controlled. The apparent contradiction between flexibility and control reflects another contradiction in the classroom between "habit-formation structure drilling" and "transformations and variety". The 1968 Northeast

judgments of appropriateness involve more than knowledge of what to say in a situation and how to say it. They also involve knowledge of when to remain silent, or, in fact, when to appear incompetent. As an example to elaborate that point, Savignon provides the following anecdote:

"Women of my generation may remember being cautioned by their mothers not to talk up too much in class, not to "show-up" the boys, and counseled to "act dumb" on occasion so as to give the men in their lives a feeling of superiority. The appearance of incompetence in this instant was considered appropriate, that is, a sign of sociolinguistic competence." (37)

This is particularly demonstrated by the patriarchal nature of language which is influenced by man's most basic ideas about human nature and man's relation to the universe and his role in society. For example, the words "spinster" and "bachelor" both refer to the state of being unmarried. However, "spinster" being applied only to women evokes the idea of being rejected and unwanted, while the word "bachelor" evokes physical and social attraction. (Spender 61).

Thus, language reveals the dual value system of the patriarchal culture based on a dichotomy between male (as subject)/ female (as object). The dichotomy in language also demonstrates an interiorized and unarticulated feeling of female inferiority on the part of women, being unwanted objects, and a reverse feeling of male superiority. Thus,

goal, however, she points out, care must be taken to provide an authentic second language cultural context for the interpretation of meaning. Where this care is absent, the goal of communicative competence is an illusion.

Discussing Paulston's concern for cultural context, Savignon firmly states that considerations of social meaning are not only important, they are at the heart of a definition of communicative competence. For, as she adds, all languages are interpreted in a social framework of some kind, even if it is only "English for the classroom" or "English for pattern practice" (25).

Savignon then moves on to the discussion of "sociolinguistic competence" as an essential component of communicative competence. She defines sociolinguistic competence in contradiction to grammatical competence which has been the domain of linguistic studies proper. Sociolinguistic competence is an interdisciplinary field of inquiry having to do with the social rules of language use. An understanding of the social rules context in which language is used includes the roles of the participants, the information they share and the function of the interaction. The full understanding relates to the appropriateness of a particular utterance. The concept of appropriateness, as elaborated by Hymes and as used by Savignon, transcends the pragmatic use of language in everyday life situations to the culture that is embedded in such situations. Savignon adds that

the target language (374). Paulston in her book *Bilingual Education*, goes a step further and argues that many communicative activities in language classrooms, though they provide useful practice in the manipulation of linguistic forms, are devoid of "social meaning" in the sense that they are not an accurate reflection of the second language culture. In her view, it is possible to engage successfully in a variety of interaction activities (for example, problem solving, role playing, and games) with no knowledge of the second language rules of social use. Role playing, that is culturally situated may be useful in developing communicative competence only if the teacher gives attention to the appropriateness in the second culture of alternative responses. If not, these activities do nothing to reveal the cultural biases of the learners and may, in fact, strength them.

Hence, focus on second language social rules puts tremendous burden on the teacher who must become an anthropologist of some sort, discovering and interpreting cultural behavior for which there are no explicit rules.

Communicative competence, as Paulston defines it in "Linguistic and Communicative Competence", is not a necessary goal of every language program. In her words: "It is valid to ask how much communicative competence one needs in foreign language teaching" (352). Where successful interaction in a second language culture is the

the message which is the content of their communication which derives its meaning from the subjectivity of the persons as much as it carries within it the objectivity of the situation within which the communication occurs. Thus, the dialectical relation between the subjective and the objective contents of the communicated message can only be determined within a cultural context.

Savignon lists five general characteristics of communicative competence. Three issues are of particular interest in her inventory of the characteristics of communicative competence, namely:

1- The sharing of one common symbolic system as being the basis of communication.

2- Communicative competence being context, i.e., culture specific and is, in turn, dynamic and relative.

3- The cooperation of all participants involved in communicative competence and the degrees corresponding to the level of cooperation of the participants. (8-9)

Failure to observe any of these most essential features of communication results in pseudo-communication.

The implications of communicative competence for language teaching have been discussed by Hymes in his elaboration of the social rules of language use. According to him such implications mean simply linguistic interaction in

what came to be known as a theory of communicative competence. The core of this new theory is the study of the "appropriateness" with regards to language acquisition, or knowledge of sentences, and not merely as grammatical. Hence, appropriateness designates the essence of the communicability of language.

According to Sandra Savignon, another important figure in the field of communicative theory, communicating is getting our message across, which is concern not only of second language teachers, but of everybody in their daily life in whatever language they happen to use. She asserts that "better communication means better understanding of ourselves and others; less isolation from those around us, and more productive, happy lives" (4). This interactive process, known as communication, relies on what Savignon calls a "communication strategy" which depends on the "willingness of others to understand and on the interpretation they give to our meaning". That meaning, she adds, is "never-one-sided". Rather, it is negotiated between the persons involved". Again, culture is at the core of such negotiation.

We deduce from the above that communication is an interpersonal act of mutual understanding which depends on the subjective interpretation of the meaning of the communicated message. Hence, communication implies equality of the persons involved in the act of communication, as well as their mutual understanding and

examples were attacked as ungrammatical and defended as "acceptable in my idiolect". Meanwhile the timebomb, meaning, was ticking away. (3)

It was the anthropologist and sociolinguist Dell Hymes who had the courage to throw the meaning bomb in the face of transformational grammarians when he took issue with Chomsky's formulation of linguistic competence, thus declaring the second revolution in linguistic theory.

In opposition to Chomsky's view the ideal speaker-listener as a nonexistent abstraction, Hymes looked at the real speaker-listener in their social interaction. He focused on language in actual performance. For Hymes, linguistic competence and linguistic performance constituted one organic whole which is a manifestation of culture. He thus gave primacy to the cultural meaning of communication by coining the term "communicative competence" in 1967. His theory of communication and culture rests on the idea that members of a community behave and interpret the behavior of others according to the knowledge of the communicative systems they have available to them. Hymes' attempt to integrate the linguistic theory with a theory of communication and culture, in reaction to Chomsky's theory of transformational-generative grammar which proceeds from an assumed dichotomy between what he termed as "linguistic competence" and "linguistic performance" resulted in the integration of the two into

memory limitation, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance." (3)

For Chomsky it is competence defined as the "speaker-listener's knowledge of his language" within a perfectly "homogeneous speech community" which is the prime concern of linguistic theory. Competence is an idealization, and is distinguished from performance which is seen as the "actual use of language in concrete situations". As Chomsky says, "a record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course; and so on". In this sense, performance represents both an incomplete and a degenerate reflection of the ideal speaker-listener's competence, and as such is considered to be of little relevance to the theoretical and descriptive linguists.

The assumption underlying Chomsky's notion of competence common to all native speakers allowed generative grammarians to check their assumption of grammaticality against the intuitions of a single informant. According to Brumfit, in most cases this informant was simply the linguist. Coulthard summarizes the situation in linguistic studies in the 1960s very succinctly:

The insights achieved by transformational grammarians were enormous but as time passed the problems became more serious. It became necessary to talk of degree of grammaticality or acceptability; crucial

on forms rather than on functions or, more strictly, on forms without functions. However, Chomsky's revolution had one major flaw, namely, its elitism with procedures for isolating phonemes and morphemes in linguistic descriptions. Whereas structural linguists like Bloomfield and others had focused on "surface" features of phonology and morphology, Chomsky concerned himself with "deep" semantic structures, or the way in which sentences are understood. Transformational-generative grammar focused on the underlying competence assumed to be common to all native speakers. The distinctions made by Chomsky between this underlying grammatical competence and its overt manifestations in language performance is important to an understanding of Chomksyan linguistics and the reactions it provoked. Although structural linguistics, interested in surface forms of language performance, had relied on native speakers' speech and writing samples for their data, Chomsky considered such samples not only inadequate (since they cannot contain examples of all the possible structures of a language), but actually misleading since they include errors in performance. His famous much quoted words are the following:

"Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is affected by such grammatically irrelevant conditions as

This complex relation, thus schematized, may be conveniently called discourse-situation. Such situation reveals language functionally, in its concreteness and, at the same time, refers it to something beyond itself. In this respect Walter Benjamin makes the interesting remark when he writes about the task of the translator, stating that "languages are not strangers to one another, but a priori and apart from all historical relationships, interrelated in what they want to express" (72). This expression, incarnated in words, verifies the strict connection between language and thought in cultural praxis.

Thus, language within this cultural context could be reduced to culture. Within such cultural context of language, we can tackle linguistic theory and its accompanying language teaching theories in their historical process which started with the first revolution launched by Chomsky's transformational-generative grammar, followed by the second revolution of Dell Hymes' communicative competence theory and culminating in the third revolution which could be seen as a synthesis of both the two previous revolutions, namely, intercultural communicative creativity.

Chomky's transformational-generative grammar was the first revolution in the field of linguistics theory against Bloomfieldian structuralism, which was a quantitative development of audio-linguistics with its exclusive emphasis on the structures of the spoken language, that is,

following question: What do we have in mind when we use such words as “saying”, “talking”, and the like?

The English word “say” is a causative form cognate with “sees”, so the word “say” can be traced to roots signifying “light” so that to “say something” seems originally to have meant to “bring into light”. The Greek “pheni” or “say” is connected with “phaino” or “bring to light” and so with “phos” or “light”. The Latin “dicere” or “say” is cognate with Greek “deiknumi” and with German “zeigen”, both meaning “show”, while all three words probably go back to an old Indo-European root, “di”, signifying “bright or shining”. These connections with light are not confined to Indo-European verbs of saying. When we turn to the Semitic language, we are told that the common Hebrew verb “amar” or “say” is connected with the idea of “showing”.

Thus, the fundamental characteristic of saying something is that what is talked about is brought into light. To put it in another way, what is talked about is made unhidden. But saying shows itself to be a phenomenon that constitutes a triadic relation. The person who says something, the matters about which he says it and the person or persons to whom he says it. But we have to take into account even a fourth factor, namely, what is said, i.e. language itself. It is language which mediates the triadic relation.

development of meaning proceeded from elementary to highly complicated forms and, eventually, not only the meaning of a word, but the very character of one reflection of life condensed in the word changed in the course of the development of thinking. In the process of further development, the meaning of a word, which appeared later, lost its connection with the original one and, thus, became infinitely distant from it or entirely new. For example, a pen was originally a feather, and when steel pens were invented for the purpose of writing, the original meaning was lost in current usage. On close analysis it can be seen that the meaning of many words have changed while their phonetic representation has remained the same. In this sense, words are not merely words, counters in some philological game. Words express ideas, and language refers to, expresses and transforms experience. Therefore, language is changing and changeable. It is also the index of the manner in which its speakers organize, through the structural-semantic system of that tongue, their experience of the world in which they live. For example, since the Greeks knew no other language worth studying it was quite normal that they assumed that there was some invariable correlation between the structure of their language and the universal forms of thought. Thus, thought had language form a unity like body and mind.

In order to elaborate this organic relation between language and thought, let us proceed further and ask the

The third Revolution: Intercultural communicative Creativity in ELT

This paper tackles three interrelated issues: language, communication and creativity. Each one of these issues is discussed here on a theoretical level which revolves round definitions and concepts related to language teaching in general, and teaching English as a foreign language in particular.

We start with language. It is commonly known that the word is considered to be the sign of ideas. Ideas, by time, have become more complex through human being's creative potential to master and transform nature, and language had to keep up with this everwidening and developing knowledge. Tylor observes that comparatively few and plain expressions had sufficed for man's early rude condition, but now more and more terms had to be added for the new notions, implements, arts and offices and relations of more highly organized society. Etymology shows how much new words are made by altering and combing old ones, carrying on old words from the old state of things to do duty to the new, stuffing their meanings and finding in any new thought some resemblance to an old one that would serve to give it a name. (133-34).

Thus, in the course of the historical development of language, the meaning of words changed and the

the foreign language teacher, in most cases, does not master the Arabic language.

In conclusion, one could safely repeat that the strategy of teaching in general, and that of teaching English as a foreign languages in particular have to be radically revised within the framework of creativity.

means of training the students minds to understand the text, or strictly speaking, to interpret the text.

Paul Ricoeur, the French philosopher and founder of modern hermeneutics says that an authentic encounter with texts occurs when the reader meets with the other. He writes: "It is thus the growth of his understanding of himself that he pursues through his understanding of the other. Every hermeneutics is thus, explicitly or implicitly, self-understanding by means of understanding others". (The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics, Evanston: Northwestern University Press, 1974, P. 17).

In this sense interpretation of the foreign text is not only practiced within the context of the culture of the text, but also within the culture of the reader of the text, (in our case the Arabic culture) because the interpreter, in this case, is a carrier of this culture by necessity. Consequently, interpretation here is generative of acculturation. If acculturation means the establishing of new relations between two or more cultures, and if creativity is the ability to establish new relations, then acculturation generates creativity.

Therefore, we should concentrate in teaching foreign languages on the field which makes that acculturation possible, by which I mean translation. Strangely enough, translation, within the field of foreign language teaching, is peripheral for two reasons: one, the grades given for the translation in any language examination are the lowest; two,

the outcome of Western culture, what would then be the teacher's attitude towards these values? The answer is: he will either accept or refuse them. If he accepts them, he will be accused of falling prey to "cultural invasion", and if he rejects them the techniques lose their cultural significance.

In view of the fact that the saying of "cultural invasion" is the most predominant today, it means then that rejecting Western values is the predominant trend in education. This also means preempting techniques of their cultural content. In this case both teacher and student deal with techniques without meaning within an educational system that is incapable of development.

Consequently, when we teach foreign languages we isolate them from their cultural context. Thus, the dialogue between the foreign language cultures and the Arabic is totally negated. And if dialogue is negated, creativity is excluded because dialogue, by necessity, implies disagreement or differences of opinion, and difference calls for critical thinking, and critical thinking is the core of creative thinking.

Dealing with language as culture means dealing with language in a way that would generate creativity. In such case we should not be satisfied with presenting the foreign text by identifying lexical or syntactic items as a means to learning the linguistic structure of a text, but we should go beyond this superficial level by presenting the text as a

So instead of explaining the content of the educational subject, which consists of the "knowledge" on which the lesson is based, the teacher offers "information" in the form of class activities. However, the mental structure of the students and their style of thinking remain unchanged because the teacher is not concerned with training them how to interpret the new relations which have been introduced by the scientist or the philosopher or the poet in the light of their rejection of the old relations which are no longer valid. All this is totally overlooked by the teacher.

One could argue that what is meant by creativity in teaching simply means that the teachers give up their authority as the sole source of information and knowledge. In this sense, the abdication of the teacher's authority in the classroom is intended only to encourage the students to use the modern techniques and methods in acquiring the information by themselves.

If this is the case, it is useless to speak about creativity in education because, in this way, we would be mainly concerned with developing the teacher who carries the title of "craftsman" and the student with the title of "apprentice". Consequently, the need for acculturation disappears because the main task of the teacher, in this case, will be restricted to the use of the technique.

If we know that these techniques have been developed in the West, and that they embody certain values which are

- Ideas about what?

= ideas about the activities of the human beings in everyday life, such as eating, drinking, transportation and social relations which entail feelings and emotions.

The dialogue continued and developed, out of the above questions and answers, in the following manner:

- Why do you study the English language?

= To be able to use it in communicating with the native speakers of the language.

- What are the conditions which might enable you to use English to communicate with the native speakers?

= If I travel abroad, or if I meet any of them in my country, or if I work in the field of tourism.

We deduce from the above conversation that the foreign language, as it is conceived and taught in Egypt, is "the language of tourism". Within this perspective we teach the foreign language by emphasizing stress, intonation, linguistic and syntactic structures and grammar rules. Therefore, what we stress in our teaching of foreign languages, unfortunately, does not generate any kind of creativity, nor does it even permit the student to practice creativity because it stops at the level of form and function, i.e. use, and does not exceed them to that of content. That is, it does not deal with language as culture.

way in many cases. Therefore, the alternative is to know about the culture by reading the literature of the culture which reveals its style of thinking and style of life. However, this understanding is not mechanical but dynamic. That is, understanding necessarily leads to dialogue which, in turn, leads to what is termed “acculturation”. Acculturation, in itself, generates creative ideas. A good example is the acculturation that took place between the Greek culture and the Islamic culture in the Middle Ages. The importance of acculturation today is stressed by the documents of the Council of Europe, which emphasize the importance of mutual cultural understanding.

In view of the above, I would like to answer the question raised at the beginning: how can creativity be generated in English language learning? I will answer the question by raising another question: How is the foreign language presented to the Egyptian students?

I will present my answer through a dialogue I had with an English language student at the Faculty of Education which ran as follows:

- What is language?

= Language is a means of communication.

- Communication of what?

= Communication of ideas.

how it differs according to the different purposes that language may be serving. In our situation, i.e., the English language classroom, the generation dynamo is the written text, and the task is reading and writing as one unified process. Hence, it is in writing and reading texts that we are most able to engage in creativity. Such texts contain a language which implies codes and symbols which constitute the metaphoric meanings. This means that the reading and understanding of such metaphors require their interpretation.

In the case of literary texts, and in many cases within ordinary everyday discourse, to understand the metaphoric meaning of certain words, phrases or statements, one has to transcend the dictionary or lexical meaning to the cultural meaning. This means that we consider language as culture.

Culture, in this sense, does not mean the customs and habits of everyday life, or even a specific life style, but it entails a historical context, or what we refer to as "tradition". And since cultures are diverse so is also tradition. Hence, no specific culture or tradition has the right to consider itself as the "model" or the "norm". The evidence of the diversity and multiplicity of cultures is the wish of all nations to know about the cultures of other nations and their wish to communicate with the people of these nations.

It is commonly thought that the best way to understand a culture is to live in its country. However, this is a utopian

- Critical thinking means the ability to question facts, ideas and phenomena by raising logical arguments with the purpose of clarifying concepts and ideas.
- Interpretation, according to the medieval Muslim philosopher Ibn Rushd (Averroes) is: "The extension of the significance of an expression from the real to the metaphorical significance".

Hence "interpretation", which constitutes the essence of creative reading, does not only mean control of the written code and awareness of the appropriate register for the occasion, though it involves all this, but it goes beyond that to discovering new alternative meanings within the text. This new discovery, i.e., interpretation, involves a process of creative exploration during which speaking, reading, writing, thinking and listening function in close relationship. The discovery results in establishing new relations which are then reflected on the surrounding environment by changing it.

Now an important question should be raised about the intellectual role of English language in the classroom:

How can we as teachers help students harness the power of language in the service of thought in general, and creative thought in particular?

To answer this question, the teacher must consider the generating act itself (i.e., what generates the language) and

1- Extract information;

2- Transform the information into knowledge;

3- Relate the knowledge to specific situations outside the classroom context.

However, the three processes represent only the basic level of creativity, or more precisely, the first step towards creativity. Once this step has been taken, the mind is ready for creativity. The above three processes are characterized by a basic attitude, namely, critical thinking which is the handmaiden of creativity.

To be creative, according to this perspective, is to have available ways of acting upon and transforming knowledge and experience that are, in general, unavailable to those who have never learned to read and write. This results in changes in one's mental life and, by extension, in the intellectual and cultural environment of society to which one belongs.

From a curricular point of view, creative behavior is seen as simultaneously both a mode of language use and a mode of thinking to be realized through problematisation, critical thinking and interpretation:

- Problematisation means the ability to identify and formulate contradictions by distinguishing between a real and pseudo contradiction.

Creativity in the English Language Classroom

If creativity cannot be generated in the student's minds, where else could it be generated?

In other words:

If creativity cannot be introduced in all educational 'subjects, what then is the subject, or subjects, through which creativity could be introduced?

If the answer to the above question is in the affirmative, that is, creativity could be introduced and promoted in education, it then becomes legitimate to promote creativity through English language learning and teaching.

The next question then is:

How can this be realized?

The answer to this question proceeds from the premise that creativity is a mental act exercised by the human being with the purpose of changing the surrounding environment and controlling it. (see Mourad Wahba's definition of creativity).

Any creative act involves language. In the case of the English language classroom, creativity is realized when we read a text and are able to:

Notes for Teachers

1- Comprehension

Explain the following:

Summary; abstract; keyword and key statement; pivotal idea and secondary ideas; how to formulate questions.

2- Understanding

Explain the following:

Comprehension and understanding (similarities and differences); establish relations; meaning (dictionary vs. cultural meaning); information; knowledge; point of view; theses.

Interpretation

Explain the following:

Interpretation, as highest level of creative reading; problematic and problematisation; contradiction; argumentation hypotheses; verification and falsification; critical thinking; problematic-formulation and identification, difference from problem and problem-solving; point of view, worldview; cultural context.

e. Formulate theses in the form of questions and/or statements.

3- Interpretation

a- Formulate problematics (problematisation of theses through identification of contradictions).

b- Practice argumentation (agree, disagree, contest point of view).

c- Practice testing of hypotheses (verification and falsification principle).

d- Practice critical analysis of point of view through scientific reasoning (clear and precie concepts, logical sequence of ideas, sentences and paragraphs; consistency between hypotheses and conclusions).

e- Formulate alternative point of view (worldview; cultural context).

A Model for a Creative Reading Course

Objectives:

1- Read authentic texts in a variety of fields with the purpose of interpretation both orally and in writing.

2- Promote creativity through practicing critical thinking.

3- Practice scientific thinking through problematic formation of problematic solving.

Steps

1- Comprehension

a. Check unfamiliar words in the dictionary.
b. Make a summary and/or abstract of a passage.
c. Extract key words and statements.
d. Extract pivotal idea and secondary ideas.
e. Formulate questions and provide answers.

2- Understanding

a. Clarify concepts and distinguish different meanings of keywords and statements.

b. Establish relations between sentences and paragraphs.

c. Establish relations between pivotal idea and secondary ideas.

d. Distinguish information from knowledge and author's point of view.

the highest class in Bloom's hierarchical taxonomy, is the true meaning of creativity because it involves synthesis, analysis, application and comprehension. Relying on these categories, educationists in Egypt, and among them English language specialists, take issue with creativity as defined by CDELT, namely, the "ability of human reason to establish new relations with the purpose of changing reality" (Wahba). If translated into educational goals, creativity proceeds, neither from information nor from knowledge, but form the problematic, or the problematisation of knowledge through the formulation of contradictions. Such formulation of contradictions is the translation of the definition of creativity as the ability to establish new relations. This is done by applying critical thinking which could be further defined as testing assumptions through logical, discursive argumentation. The problematisation of knowledge necessitates that the emphasis be on knowledge as a process rather than a mere product. The emphasis on the process puts the knowledge learned into its cultural-historical context by emphasizing the contradictions, social and cultural as well as scientific, which the knowledge producer faced in creating the new knowledge. By understanding the creative process, students can assimilate the creativity of others and, in turn, could discover their own creative potential and practice it.

philosophy of change. Moreover, the most interesting thing is that no one is able to recognize the contradiction.

Now I will try to relate some of the basic ideas contained in the taxonomy to two major areas: first, to the status quo of education in Egypt, including the repeated attempts of education ministers to reform education, which is overwhelmingly dominated by Bloom's taxonomy; second, CDELT's policy of creativity as the anti-dote to Bloom.

In Fathi Sorour's book "Towards Educational Reform in Egypt A Strategy for Reform and Examples of Implementation (1987-1990)", he mentions four major pivots for education reform proceeding from the assumption that we live in the information age, where the explosion of knowledge and the scientific and technological revolution have rendered education, based on information acquisition, completely obsolete. The challenges of the next century make it imperative for educators to think of new educational objectives that enable the next generation to cope with these challenges. One would immediately expect this call to render Bloom and his taxonomy defunct. But no. Bloom is a die hard guy in our country and is deeply rooted in our educational unconscious and subconscious. Educationists, who follow Bloom, and who are the overwhelming majority in Egypt, claim that his taxonomy covers everything, and most of all, creativity, critical thinking, problem solving, etc. They even go as for as to insist that evaluation, being

One can very easily conclude from the above quotations that Bloom's concept of knowledge and his listing of it at the top of his taxonomy, is based on mere memorization. The frequent use of words like: "remembering", "recall", "rote memory", "recognize", "cite", show very clearly that the educational objectives as outlined by Bloom's taxonomy aim directly at rote memorization and depend for the achievement of that objective on feeding the students with ready-made information after confusing it with knowledge. Here, let me raise the following question:

Can such edcational objectives be the basis of education reform at the end of the 20^{th} century in any part of the world, let alone Egypt?

Let me ask further:

Can such approach to education, that proceeds from a handing down of information as the basic step of education, be a legitimate foundation for an education reform that calls for the elimination of rote learning and spoon-feeding?

Although the obvious answer may seem to be a flat No, however, this is the case in Egypt. Educationists, following the political leadership, fill the world with talk about education reform and, simultaneously cite Bloom's taxonomy (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation) as the guiding

Bloom's taxonomy, with which all graduates of Faculties of Education throughout Egypt are perfectly familiar, is founded upon the following six major classes: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation.

If we pursue this exposition of Bloom's taxonomy, we observe that "knowledge" is the basic foundation of Bloom's hierarchical classification of educational objectives. Therefore, a more detailed definition of that word is called upon. In different parts of the book entitled "Bloom's Taxonomy of Educational Objectives", knowledge is defined as follows: "knowledge, as defined here, involves behaviors and test situations which emphasize the remembering, either by recognition or recall, of ideas, material, or phenomena". "The major behavior tested in knowledge is whether or not the student can remember and either cite or recognize accurate statements in response to particular questions. "Although somewhat more than rote memory is required to knowledge, the form of the question and the level of precision and exactness required should not be too different form the way in which the knowledge was originally learned. "knowledge, as defined here, involves the recall of specifics and universals the recall of methods and processes, or the recall of a pattern, structure, or setting".

the falling standards of the Egyptian learners of English, we had to stress on the teaching of grammar rules, syntax, pronunciation and correct spelling. In short, they recommended that ELT should be reduced to the mechanics and techniques of teaching, despite the repeated warnings by renown language specialists against treating teachers as mere technicians.

It is well known now that since 1990 CDELT has adopted creativity as a philosophy, a strategy and a policy for its activities which are aimed at the development of English language teaching in Egypt. However, despite the condensed efforts of CDELT to spread creativity through its diverse activities, many educationists and teachers of English still raise one or two eyebrows whenever the word "creativity" is mentioned. Behind the raised eyebrows is a deep sense of skepticism and sometimes many cynical attitudes. The skepticism stems form a sense of bewilderment and perplexity with regard to the concept of creativity, and the cynicism is the expression of a deep-seated and suppressed resentment of relating creativity to ELT.

The question that jumps to one's mind is: why is this negative attitude to such positive word? To my mind, the root of all resistance lies in Bloom's taxonomy. In order to clarify my statement, I will refer briefly to the famous taxonomy and then draw upon CDELT's definition of creativity for comparison.

Creativity versus Bloom's Taxonomy

Since I took responsibility as Director of CDELT I've been objecting to the traditional view of language being defined simply and solely as a means of communication to be used in daily life situations. Being a literature specialist, for me, language has always been an essential form of culture, and culture for me has very little to do with manifestations of daily life needs. The use of language as a means of communication for practical (i.e., pragmatic) and direct purposes represents the contingent side of language. The essence of language, however, resides in its being the expression of a worldview (Weltanschauung) which embraces the totality of the human being, or as Heidegger calls it "the house of Being". Consequently, learning a second language, beside one's own original language, is an expansion of one's own Weltanschauung and an attempt to embrace the language and the culture of that language. But I was always reminded by my colleagues that this has nothing to do either with theories or practices of ELT, and that my views may be relevant to the field of literature, which is my field of specialization, but can hardly be of any use to English language specialists. When I tried to introduce creativity alongside with the view of language as culture, the picture became much bleaker. My colleagues, the ELT specialists, and the linguists, kept reminding me that due to

Abousenna's Papers

Thus, we can regard creativity as the essence of the educational process, which can change the traditional thinking skills. Moreover, it can change the methodology of thinking as well as the strategies of evaluation. But putting creativity at the bottom of the skills underestimates its substantial function and makes of it an appendix.

Notes:

* Creativity Journal, April, 1992, Cairo.

where the living species are in harmony with each other and with nature. But when he accepted the geological theories, which are based on the changeable system within nature, he discovered the following contradiction: every kind of the living species adapted itself to the environment, yet the environment is always changing, though the kinds are fixed. In July 1837, ten months after his return to England, he began writing his observations on the changing species. In September 1838 he had formulated a clear idea concerning the role of natural selection in the process of evolution. His reading of Malthus' book on "Population" contributed to the clarity of his thought. But in 1838, he was engaged in philosophical issues concerning the evolution of mankind, intellectually, emotionally and behaviorally. He discovered the relation between psychology and evolution. All this happened before writing his masterpiece the "Origin of Species". After that, he had nothing to do except establishing the scientific basis which included all these issues. This was not an easy task, it took a long time to be fulfilled.

We can conclude that the interdependence of sciences leads to the establishment of a new system. This establishment could not be achieved except in relation to revealing a certain contradiction. This contradiction requires critical thinking which rejects the status quo, and accordingly surpasses it. In this respect, we can say that critical thinking is in the creative thinking.

Nevertheless, I have to raise the following question: Can we say that problem-solving is the essence of the creativity process? The skill of problem-solving implies that there is a problem, and there is a solution. But, does any problem have a solution? The problem can be artificial and accordingly the search for a solution becomes an illusion. But the search for the artificiality of the problem is in itself creativity. The creativity of logical positivism lies in its ability to reveal the artificiality of metaphysical problems. There is a further question that must be raised: Does the solution lie in the problem itself? To answer this question, we have to raise the emergence of the non-Euclidean geometry as a result of the inability to solve the contradiction of Euclidean geometry which lies in the fifth postulate which the scientists were incapable of solving and therefore created a new kind of geometry.

In this context, it is better to say solving the problematic instead of saying solving the problem, for the term problematic means that the issue can be true and false. So, it seems as if it were a contradictory issue, and solving this contradiction is an entrance to creativity. For clarity's sake, we have an evidence from Darwin's doctrine. During his Beagle trip (1831-1836). Darwin recorded thousands of scientific notes which did not include a sign of his concept of evolution. For he was mainly concerned with geological theories. He was convinced that there is a fixed system

pretending that he accepts the current theory, despite the fact that he rejects it. Nevertheless, the Inquisition was not convinced and he was judged by the court. This example illustrates the importance of revealing the cultural dimension of scientific creativity in order to help students understand the relationship between creativity and changing the established culture. From this perspective, we can assume that creativity is capable of influencing the culture and changing it. Creativity is the basis of all the thinking skills and these skills will not be exposed in the same manner of the literature of psychology and education. To explain my point of view, I will select three skills: problem-solving, establishing relations, and critical thinking.

It is relevant to begin with "problem-solving". We recognize that there is a distinction between this particular skill and creative thinking. Cognitive psychology is not specifically concerned with creative thinking. Moreover, researches in experimental psychology are not preoccupied with the issue of critical thinking. This is due to the very basic assumption that there is a relation between creativity and genius and this relation has been assumed by Plato and is still assumed till our present time. Most thinkers suggest that creative thinking is confined to the genius and some of these thinkers have exaggerated this assumption to the extent that they have tried to investigate the brains of the genius in order to determine the area of creativity in the human brain.

he is not so, because he possesses the power of transcending the environment for the ultimate purpose of changing it.

This transcendence cannot be achieved without the ability of the human mind to establish new relations which can surpass the current relations and change the environment. This is how man was able to surpass the food crisis which threatened human life, namely, by adapting the environment to his needs instead of being submissive to it. Thus, we can say that creativity has been an entrance to civilization and time has come to adopt it as an entrance to education.

The question now is: How can creativity be an entrance to education?

First, we have to draw a distinction between creativity as an educational skill at the very bottom of the educational skills and creativity as the central skill. Supporting either point of view requires a definition of creativity:

From what has been mentioned above, there is sharp tension between scientific creativity and the existing culture, or between creativity and the dogma which is supported by authority. In Galileo's time, doubting the opinions that had no basis but the authority was enough for executing the person. Thus, what is important is: how can the creative person deal with ,the dogmatic system? In his book "The Dialogue", Galileo tries to avoid controversial issues which allow for the interference of the Inquisition through

Interdisciplinary sciences, the computer revolution and the power of knowledge, are all new phenomena that are based on the new logic that can be called the logic of creativity. It seems that there is a contradiction in terms between logic and creativity in the sense that logic is mainly concerned with the rules whereas creativity implies breaking the rules. This contradiction diminishes with the disappearance of the illusion that creativity is a rare phenomenon confined to the genius, or that creativity is obscure, or that creativity could lead to neurosis. Freud says: "There are four major characteristics which distinguish the genius character of Destoyvisky: he is a creative artist, mad, moralist and loose". He assumes that there is an integral relationship between madness and creativity, particularly schizophrenia. In my own point of view, these illusions are reflections of the past when the scientists related all aspects of abnormal behavior to the impact of some supernatural powers which excel the natural ones. They could not distinguish between the mad and the wise. The word "mania" in ancient Greek expressed the enthusiasm of the creative as well as the infatuation of the mad. Nevertheless, there is an essential distinction between normal and abnormal creativity. Normal creativity influences reality, while abnormal creativity is incapable of changing reality. In addition without creativity man could have been still primitive and leading a life of animals. But,

1442, Wiener published a book entitled "Cybernetics: Control and Communication in Machines and Animals". The term cybernetics is derived from the Greek word kubernetes which means the captain of the ship and the word Governor is derived from the same Greek origin. Wiener coined this term for two reasons. The first reason is related to a research by the physicist Maxwell (1831-1879) entitled "The Theory of Governing", which deals with feedback mechanism. The second reason is deeply rooted in the idea that the mechanism of the ship is the best kind of mechanism. As a result of this particular trend, computer industry has been established. In 1982, Time Magazine announced "The Man of 1982" as its title, it was not a man, but a machine called computer. This heralded the computer revolution which is based upon knowledge as power. Although this idea was expressed by Bacon, it became a reality only when it was illustrated by the computer revolution. Thus, knowledge becomes a productive force which is capable of changing the concept of the forces of production which Adam Smith had mentioned in his book: "The Wealth of Nations". According to him, we have three kinds of powers of production: land, labor, and capital. In my own point view, work will need knowledge and accordingly the workers of the future will be intellectual individuals. We can say that "knowledge is control" Daniel Bell put this phrase on the cover of his book "The Coming of The Post industrial Society".

rules. The most important is the first one: "Do not accept anything as the truth till you make sure that it is so". Of course this is a revolutionary rule because it glorifies freedom of thinking, and rejects any authority that imposes itself on reason.

During the 20th century, a new term has been widespread which is the "New Thinking" in the field of actual life. The question now is: What is this new thinking? Or to be more specific, what is this new logic? In order to define this new logic, we have to consider the reasons behind coining this new term, and identify these reasons in accordance with the spirit of the age. Specifying the spirit of the age requires determining the characteristics of that age. These characteristics are countless. The outstanding characteristic is a scientific trend which calls for the elimination of boundaries between sciences. This approach was adopted in the 1930's by a group of scientists at Cambridge under the supervision of the Mexican scientist Arturo Rosenblueth. Later, the American mathematician Norbert Wiener joined this committee. Both Rosenblueth and Wiener found out that the machines work in the same manner as the nervous system works, and that the theory of communication in the field of mathematics contributes to the study of the human brain. Through the interdependence between biology and mathematics we have a new kink of sciences which is called interdisplinarity of sciences. In

main sections: the first is the axioms, such as the principle of non-contradiction and the principle of causality. The second is the definitions and the third is the postulates.

As a result of the principle of non-contradiction, which is the basis of Aristotle's logic, no scientist tried to contradict Euclid's geometry, for this principle implies that if (A) is true, its contradiction is false.

With the beginning of modern philosophy two trends appeared. One of them is related to Bacon, while the other is related to Descartes. Bacon published a book entitled "The New Organon" (1626), which can be regarded as the basis of scientific discovery. The negative aspect of the book deals with the source of natural illusions that are imposed on reason: "The illusions of the Tribe", are the natural outcome of the weakness of human nature, since reason is a false mirror in the sense that it disfigures the nature of things by mixing it with its own nature. "The illusions of the Cave" mean that every individual is imprisoned in a cave as a result of his submission to the educational system and the authority of those of whom he is proud, and accordingly, disfigures the light of nature. "The illusions of The Market" result from the mis-selection of words which leads to false discussion. "The illusions of the theatre" impose themselves on the human reason through the impact of philosophical beliefs.

On the other hand, Descartes published a book entitled: "Discours de la methode" (1637). His method has four basic

Creativity: Introduction to Education [*]

There is an integral relationship between the historical phases of human civilization and the methodology of thinking. A powerful illustration of this point is to be found in Greek philosophy and particularly in Aristotelian logic. Logic is the science of studying the laws of thinking with disregard to the subject of thinking, and accordingly it is a prerequisite to the study of logic before getting involved in any other kind of science. The ultimate purpose of using logic is to determine which cases require justification and which justification is required for each case. From this point of view logic is regarded as the god of sciences, and within the framework of this assumption Euclid established his theory of mathematics in his book "The Principles". The establishment of logic and mathematics as sciences was not based on mythical thinking, for the subject of logic is limited to the three actions of reason: imagination, judgment, and syllogism. Therefore, Aristotole's books on logic are as follows: the book of "Categories" which deals with concepts, the book of "De Interpretatione" which is preoccupied with judgment, and the book of "Prior Analytics" which is concerned with syllogism.

Euclid's mathematics is based on the premises of syllogism as stated by Aristotle, and is divided into three

Notes:

* Creativity Bulletin, No. 17, 1998 CEDLT, Cairo.

1- Locke, An Essay Concerning Human Understanding, The Fontana Library, London, 1975, P. 19.

2- Leibniz, Nouveaux Eassais sur l"Entendement Humain, Flammarion, Paris, 1966, P. 236.

3- Skinner, About Behaviorism, Vintage Books, New York: 1976 P. 77.

4- Ibid., 246-7.

5- Skinner, Beyound Freedom and Dignity, Penguin Books, London: 1971, P. 182.

6- Skinner, About Behaviorism, 1957, P. 112.

3- Human reason is related essentially to nature as a part of it, and yet this part is conscious of the whole and not vice versa. Consequently, any theory about reason cannot be isolated from the world. But this unity between reason and the world is from the start and it is of a dialectical nature for it implies the unity of opposites (the part and the whole). Due to this dialectical nature reason transcends nature, and this transcendence means humanization of the world by transforming it. Within this context, the creative use of language cannot be confined to mere formulation of new sentences but should be confined to the articulation of sentences that could help in changing reality.

In this sense, language is less an instrument of communication with others than a means of reassuring oneself of one's existence as a transcending being, or in other words, as a creative being.

language", that is, the speaker's ability to produce new sentences that are immediately understood by other speakers although they bear no physical resemblance to sentences which are familiar. Proceeding in this way, Chomsky seeks a hypothesis concerning language acquisition that is based on elucidating prerequisites for such acquisition, that is, the a priori principles that determine how and in what form such knowledge is acquired. But what interests me here is not to elucidate these a priori principles but to deduce from the concept "a priori" the following. First, that the empiricist learning theory cannot account for this kind of acquisition. Second, that since reason is active then it is capable of being creative, but not in the Chomskian sense, that is, not in merely formulating new sentences derived or generated from a small number of basic sentences plus a set of rules. My reasons are as follows:

1- Formulating new sentences independently of the outside world would be a symptom of a mental disease, that is, mania.

2- The child understands the sentence before understanding the words. This means that the child's mind is equipped with the category of relation and the process of abstraction. And this means that the child learns not by images but by concepts. Consequently, the sensory principle cannot account for the transformation of images into concepts.

use. On a future occasion such a store can evoke behavior and permit a person to respond more effectively. Thus, creativity is limited to the environment and not to man, to stimuli and not to response. New combinations of stimuli appear in new settings and the responses describe them.[(6)]

As for Chomsky creativity is implied in the creative aspect of language use. But in what sense is the term "Creativity" used by Chomsky? According to him, human language is free from control of the external stimuli and the internal physiological states. In this sense, the human language serves as an instrument for free expressions and for appropriate response to new situations, rather than merely as a communicative device of report. Accordingly, Chomsky states that a valid model of linguistic behavior must account for the fact that human beings use combinations of words which do not arise in conditioned response to any stimulus in our environment. This indicates that the human mind, according to Chomsky, had the ability to produce and interpret new sentences independent form stimulus control. These sentences are not "familiar sentences" or "generalizations of familiar sentences".

Thus, Chomsky refuses the behaviorist's idea that sentences are formulated by stimulus-response mechanism. On the contrary, they are formed by what he calls generative grammar, that is, the rules generate an infinite number of grammatical sentences and this is called "the creativity of

instead contingencies of survival and contingencies of reinforcement. And these are an outcome of the environment and that is why abstract thinking is the product of a particular kind of environment, not of a cognitive faculty, and even consciousness is a social product. The philosophy behind Skinner's theory of language is empiricism which is based on Locke's assumption that there is nothing in reason which was not first in the senses, and that is why Skinner is against pure mentalism that invented the concept of mind which has dominated Western thinking for more than two thousand years starting from Plato.

Following from the above mentioned, Skinner has formulated his opinion about creativity. In his own point of view, novelty is explained only by contingencies of survival and contingencies of reinforcement without appealing to a creative mood. "In the field of human behavior, the possibility arises that contingencies of reinforcement may explain a work of art or the solution of a problem in mathematics or science without appealing to a different kind of creative mind or to a trait of creativity" (5). Contingencies here explain the behavior quite apart from any innate act by autonomous man. This means that the explanation shifts from a trait of character to an environment history of reinforcement. And thanks to memory, people have made copies of the world around us, as well as records, about what has happened in that world and have stored them for future

psycholinguist's aims and ideas about language. And since I have adopted the philosophy of creativity, the question is: How do these two thinkers think about creativity?

Chomsky tells us that he paid little attention to Skinner's teaching until he himself came to MIT in 1955 and saw himself compelled to take a strong position in regard to the claims of behaviorism, in general, and in particular Skinner's verbal behaviorism (1957). What Skinner had sought to do was to extrapolate from his famous work on stimulus and response behavior in animals to human linguistic behavior. He seemed to argue that human beings acquired and made use of language in a more sophisticated but not essentially different way from that in which rats could be taught. The child would learn language skills by some process of stimulus and response within a Pavlovian model.

Thus, thinking is behavior and behavior is based on the stimulus-response mechanism which is based on memory. Skinner says "To seek help is to act in ways which have in the past led to help. If past consequences have not been explicit we are likely to look in vague and unproductive ways [3]. Then he says: "The probability of behavior depends upon the kind of frequency of reinforcement in similar situations in the past" [4]. As a consequence, Skinner denied the innateness hypothesis which holds that one of the faculties of mind is the faculty of language and replaced

logical system. In the course of his logical investigations he found out that the prevailing nineteenth century views about language, represented most influentially by J. S. Mill, to be rather superficial and in many cases false, so he was forced to develop a theory of his own.

After Frege, the next great work in the philosophy of language was by Russell and was carried on by his student Wittgenstein in the "Tractatus Logico-Philosophicus". One of the aims of this book was to separate the realm of meaningful from meaningless discourse. In spite of its obscurity it had a profound influence in the 1920s and 30s especially on the logical positivists. They developed partly from the "Tractatus" and partly from other remarks by Wittgenstein, and in particular, the verification principle. This principle states that the meaning of a proposition is its method of verification, or put less obscurely, all meaningful statements are true by virtue of the sense of experience which verify them.

From the above mentioned, one can conclude that all these disciplines rotate round language. Thus, the question is: What is language? In 1957 two books were published epitomizing two extreme positions: Skinner's "Verbal Behaviorism" which was a culmination of the tradition of stimulus- response learning theory, while Chomsky's "Syntactic Structures" launched a new linguistic theory known as generative grammar which has revolutionized

human discourse and knowledge as being science. It is admitted that these were other forms of discourse as well, but they measured the meaningfulness of other forms of discourse by the standards of science. For Positivism, philosophy is the philosophy of science whereas linguistic philosophy is aware of the variety of different forms of human discourse. There are many different sorts of meaning besides scientific meaning and the task is to try to discover how these different sorts work, not to measure everything by the canons of science and pronounce the other sorts meaningless. Accordingly, linguistic philosophy reinstalled many fields of discourse which had been thrown out by the logical positivists. Within this context, linguistic philosophy attempts to solve philosophical problems. For example, one might attempt to approach the problem of free will and determinism through a study of words like voluntary, accidental and compulsory. This demands a direct attempt to collect facts about the ways in which these words are used.

Linguistic philosophy and philosophy of language are pursued nowadays with more self-consciousness than ever before. Both are in fact as old as philosophy. In spite of historical continuity, stretching back to the Greeks, there are good reasons for dating the beginning of modern philosophy of language in the works of Gottlieb Frege. Frege wanted to show that mathematics was reducible to and founded on logic. To carry out this enterprise he had to invent a new

general, is explained as the scientific study of language. It is strictly concerned with writing grammars and dictionaries for languages and with describing phonetic and phonemic systems. In this sense it is acknowledged that linguistics is one of the branches of science and such a view has led linguists to direct their attention of formulating rigorous procedures for testing facts about the technical concepts they employ.

Philosophy of linguistics is a branch of philosophy of science concerned with linguistics. As such it might ask questions such as: what sort of facts are to be included in a linguistic theory? How can these facts be established? What is the relation between facts about particular languages and facts about language in general? In what sense are grammars and dictionaries real? What is the relation between linguistics and psychology?

On occasions, philosophy of linguistics has been identified with philosophy of language because the problems in linguistics and in philosophy of language overlap.

Anyhow, all the above fields are generally contrasted with linguistic philosophy.

Linguistic philosophy represented a breakaway from what had gone before, and what had gone before was the Logical Positivism thought of the canon of meaningful

doctrines which emerge when they are stimulated by external objects. The general terms are not only means of perfecting the language but they are also necessary for its essential structure [2]. This means that Leibniz' concept of language is based on rationalism.

In the early 1960's, the philosophy of language was radically altered when Davidson redefined what form a semantic theory for a natural language can take, and what conditions of adequacy, both empirical and formal, such theories should meet. Along with Quine he discouraged philosophers from analyzing such individual concepts as meaning. Instead he framed questions about semantics in the context of understanding language.

What distinguishes someone who understands a language from someone who does not? Beliefs and other mental attitudes about the world and minds of others, that is, mentalistic features and not linguistic or non-linguistic behavioral acts are, for Davidson, the mark of understanding. Thus, sentences have meanings and knowledge of these meanings warrants, in part, certain beliefs upon hearing these sentences uttered in various sorts of circumstances. This wisdom is inherited from Plato, Descartes, Locke, Hume, Frege, Russell, Chomsky and others who share dissatisfaction with behavioristic accounts of linguistic understanding.

Linguistics, in contrast to philosophy of language in

to restrict and delimit significant language-use to that which depicts the world and which in its own structure reflects the structure of reality.

Thus, one can notice that the study of language has been tackled by philosophers and the following questions have been raised: What is meaning? How does one manage to use words with pre-established meanings to refer to particular things? How does one acquire language? This last question is clearly part of philosophy of language for historical reasons. Both Locke and Leibniz provided detailed treatments to language acquisition as an integral part of their treatments of other philosophical problems.

Locke's original intention, after presenting his thesis that all knowledge springs from experience and disposing of the doctrine of innate ideas, had been to show what knowledge the understanding had by these ideas and the certainty of it. He says, "there is no close connection between ideas and words, and our abstract ideas and general words have so constant a relation one to another that it is impossible to speak clearly and distinctly of our knowledge which consists in propositions, without considering the nature, use and significance of language" (1). This means that Locke's theory of language is based on empiricism, whereas Leibniz' book entitled "New Essays on Human Understanding" was written in a different spirit. The understanding is not void but contains many notions and

something which is named is regarded as the meaning of the name in question. From this it follows that a name which is not the name of anything at all is not a name in any real sense of the term, and is necessarily without any meaning. So in Plato's "Euthydemus" he says that what a sentence or logos asserts is what the sentence is about. To each segment of reality there belongs just one logos, and to each logos one distinct segment of reality.

The results of this way of looking at words are as follows: first, it deprives all negative statements of meaning, since what is not cannot be named and this leads to the doctrine that it is possible to control it. Second, the exclusion of the things that we encounter in our experience, for they always are and are not. This makes them unable to answer to the names that we use in meaningful discourse. Plato's solution to this point was neither renouncing language nor abandoning the world of experience, but rather manufacturing a world of forms. These forms are devised to fulfil the requirement of being satisfactory objects of linguistic meaning and reference. In this sense, Plato solved the problem of correct language by altering reality to fit the needs of language.

From the above mentioned, one can recognize that the real problem is to delimit the relation of language to reality, that is, the search for what in modern trends is termed the natural language which inspired Wittgenstein in his attempts

Philosophy, Language and Creativity (*)

The first involvement of philosophy in language emerged from the fact that philosophy is an investigation into the meaning of words or names. Thus, the philosophers' interest in language is not an interest of recent origin, but is one shown by a distinguished line of investigators running from the pre-Socratic to the most recent followers of Wittgenstein. The Sophists discussed linguistic theory under the headings of correct diction and correctness of names. The topic of the correctness of names was the standard theme in Sophistic discussions. And it was said that Protagoras was the first to divide up discourse (logos), according to one account, into wish, question, answer and command, and according to another, into reported narrative, wish and summons. Whereas the Sophist Alcidamus proposed a different four fold classification into assertion, negation, question and address. In addition, Protagoras distinguished the three genders of names as masculine, feminine and those referring to inanimate objects. In drawing these distinctions Protagoras aimed to revise grammatical genders as a part of process of language correction.

In Plato's "Cratylus" all parts of a sentence, and even a sentence as a whole, are treated as a name. But a name, in order to be a name, must be a name of something. The

du monde". Les critiquants de Marx ont mal interpreté cette proposition en disant que Marx a exclu l'interprétation pour ne constater que l'acte révolutionnaire. Mais cette interprétation est fausse car elle nie la relation esssentielle, chez Marx, entre théorie et praxis.

En tout cas, pour conclure permettez moi de dire que dans la mesure où la culture n'est pas liée à la dimension du dépassement ou de la transcendence cette culture constitue une ménace considérable pour l'avenir de la création idéologique.

Notes:

- Communication présentée au xxe Congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française, Août 1984, Québec, Canada.

(1) Tylor, E. B., The Origins of Culture, Part 1, Primitive Culture, New York, 1958, P.2.

Le paradoxe de vigntième siécle est que les philosophes et les savants traitent la révolution scientifique-technologique et sociale par une raison non révolutionnaire.

Le concept de la raison a passé a travers deux phases: la phase non critique et la phase critique. La première phase a commencé dequis Aristote jusqu'à Descartes. Dans cette phase, la raison est considérée comme une faculté passive et adaptive. La théorie de formes, chez Aristote, est une théorie statique et le passage de la potentialité à l'actualité se réalize sans le secours de l'éfficacité de la raison. Descartes a interpreté la correspondance entre les idées et la réalité a travers un concept statique et non dynamique de l'homme. Locke et Hume ont expliqué les origines des idées par l'expérience et les sens seulement.

La seconde phase critique a commencé dequis Kant jusqu'à Marx. Kant a dépassé Descartes, Locke et Hume grâce à son concept de la capacité de la raison de construire des synthèses et par consèquent de transcender la réalité. Mais la transscendence n'est pas compléte, et c'est à cause des formes a priori de la sensibilité et l'entendement qui sont utilisées seulement pour organiser seulement la réalitè phénoménale. Malgré ce défaut, Kant peut être considéré comme un prélude de l'interpretation practico transcendentale qui est inclue dans la philosophie de Marx. Dans le "Théses sur Feuerbach" Marx dit que "les philosophes ont interpreté le monde en divers moyens, l'essentiel c'est le changement

séparation et la distinction totale des cultures, et par consèquent, l'assimilation culturelle est secondaire et si une culture, à travers l'invasion a influencé une autre le resultat est, probablement, une "pseudo-morphologie". Donc l'histoire est une succession des cycles culturels, et les cultures sont clos et non pas ouverts.

A mon avis, ce concept des cultures clos obscure l'unité du processus du développment humain, qui est caractarisé par l'évolution du "Mythos" au "Logos".

Quant au concept de la culture industrielle, elle a été élaboré par Herbert Marcuse dans son livre "One-Dimensional Man" où il montre le danger que l'évolution contemporaine du capitalisme et de la société de consommation représente pour la culture.

Mais, cette conception de Marcuse nie la dimension essentielle de l'homme qui est le dépassement du réel et qui va avec la nature de la raison en tant qu'elle est une faculté d'interprétation practico-transcendentale. Cette définition signifie qu'il y a une relation organique entre la raison et la révolution si on accepte la définition de la révolution comme un changement radical de la réalité. Il s'ensuit que la raison est révolutionnaire par nature. Mais la révolution ne signifie pas qu'on peut dispenser de l'évolution. L'évolution est un prélude de la révolution, et c'est le sens de la loi de la transformation de la quantité en qualité.

peut avoir une pathologie de l'esprit critique qui consiste dans le fait d'oublier que la critique doit toujours être fomulée par rapport aux possibilités existantes de exigences de la praxis, et qu'elle ne doit jamais devenir unilatérale en oubliant le nécessité d'un nouveau Weltanschauung. Donc il y a une unité entre la critique de status quo et le nouveau Weltanschauung et une relation entre ce nouveau Weltanschauung et certaines classes sociales dont il est l'expression.

Par example, l'idéologie bourgeoisie avant d'être réalisée, a été conçu comme un systéme des impératives reprèsentant un nouveau style de la pensée et de la vie, en voulant l'intention de remplacer la culture féodale. Le même est vrai pour l'idéologie socialiste. Elle a proclamé l'abolition des classes et la démocratisation de la culture, c'est- à -dire l'élimination de la distinction entre les culturés et les non culturés, et par conséquent, la propagation de la culture de masse ou la société de masse.

Donc le conflit entre les systéme bourgeois et le systéme socialiste est essentiel et non pas accidental. Mais quand on conçoit l'essentiel comme accidental, une illusion optique emerge et nous donne deux faux concepts: "l'identité culturelle" et "la culture industrielle".

L'identité culturelle veut dire une culture ethnique qui a été proclamée par Spengler dand son livre fameux "Der Untergang des Abendlandes". Le thème central est le

Mais, comment peut-on faire de la culture un absolu?

A travers l'absolutisation, ou plus précisement, la dogmatisation de l'idéologie, le caractère essentiel de l'idéologie est nié.

La création idéologique est detérminée par la conjonction de deux facteurs:

a) le refus de status quo.

b) Une vision de pro quo.

Le premier facteur implique une malaise, ou plus précisement, un esprit critique de la structure humaine par rapport à une réalité qui ne permet pas à l'homme de s'exprimer et de se développer.

Le deuxième facteur implique un Weltanschauung qui perment aux hommes de changer et même développer de structures psychologiques favorisant la nouvelle situation sociale. C'est pourquoi le Weltanschauung qui était fonctionnel et avait permis aux hommes d'agir à une certaine époque, devient dogmatique face à une réalité changée à laquelle il n'est plus adapté. Le dogmatisme devient maladif dans la mesure où, dependant des idées et des positions dans une situation qui ne lui correspond plus, il favorise le maintien de priviléges d'institutions anciennes et s'oppose à la création idéologique. Et dans cette mesure la critique de tout dogmatisme est valable pour l'introduction d'une nouvelle idéologie. C'est pourquoi on

Sans L'avenir il devient manifeste que l'homme ne crée pas, il découvre. Sur le travail de production Marx a écrit:

"L'ouvrier n'est pas ce qu'il produit par son travail. Donc, plus ce produit est important, moins vaut l'ouvrier. Le dépouillement de l'ouvrier au profit de son produit signifie non seulement que son travail devient un objet et prend une existence mais il signifie également que son travail existe en dehors de lui, indépendamment de lui et étranger à lui et que le travail devient en face de l'ouvrier une puissance autonome. Cela signifie que la vie pretée par l'ouvrier l'ouvrier a l'objet vient se dresser devant son auteur comme une force ennemie et étrangére".

En ce sens l'ouvrier ne retrouve jamais sa part de créateur sur l'objet produit. De même la culture, devient ennemie et étrangére s'elle est considerée comme une entité, comme un absolu. On observe et on constate qu'il ya une tendance, dans l'histoire de la civilization humaine, de faire de la culture un absolu, un mythe, et cette tendancé a eu des effets pervers. Elle a fait de nous des esclaves de la culture.

Un autre mythe veut qu'harmonie soit la marque de la culture et que les moments de desintégration, de ce que Durkheim appelle "anomie", soient un mal. Cette conception, aussi, nie la dialectique vitale de la culture pour en faire une chose statique.

Mais, qu'est ce que la création?

Création veut dire matérialisation d'un avenir qui n'est pas le simple prolongement du passé par le présent. Donc, le passé ou le présent est le status quo reprise et dépassé par un pro quo, par un acte créatrice. L'objet cré est une apparition entièrement neuve, mais l'apparition ne suffit pas, il faut que la création procéde d'une intention. Cependent cette intention ne peut pas être la causalité, puisque l'éffet n'a rien de plus que sa cause. Et s'il n'a rien de plus, il n'est pas neuf.(2)

Donc, la création est dépassement, et ce dépassement se donne comme projet jeté dans l'avenir. Mais, on conçoit que beaucoup des penseurs ont manqué le concept de l'avenir, comme les psychanalystes et les penseurs des Lumiéres.

La pensée de Freud, malgré son caractére génétique, ignore l'avenir et semble évoluer dans une temporalité a deux dimensions: le present et le passé avec une nette prédominance de celui-ci. Le mot avenir ne se trouve qu'une seule fois dans le titre d'un de ses livres "L'Avenir d'une Illusion", lequel démontre précisement que cette illusion n'a pas d'avenir.

De même, les penseurs de Lumiéres au XVIIIe siécle ont lutté pour un meilleur avenir, mais ils le concevaient sous une forme atemporelle.

Création: Idéologique ou Culturelle?

A l'origine, en francais et en espagnol, le mot "culture" avait un sens religieux, celui de culte. Plus tard, il prit le sens de culture de la terre. Dans son édition de 1762, le Dictionnaire de L'Académie française définit la culture comme "le soin qu'on prend des arts et de l'esprit". Importé en Allemagne, le terme y prit une connotation différente. Dans "Primitive Culture" (1871) E.B. Tylor remarque:

"La culture ou la civilization.. est ce tout complexe qui comprend la connaisance, la croyance, l'art, le droit, la morale, la coutume et toutes les autres aptitudes de I'homme en tant que membre de la société". (1)

Le "tout complexe" de Tylor est le dénominateur commun des définitions générales de la culture.

Mais, qu'est ce que ce "tout complexe"? Est-il statique ou dynamique?

S'il est statique, on ne peut pas expliquer I'évolution et la diversité de cultures. Donc il est, nécessairement, dynamique. Mais, en ce cas, on doit chercher la cause du dynamisme qui ne peut être dans la culture. A mon avis, l'idéologie, ou plus précisement, le "tout complexe" est crée par l'homme en tant qu'il est par nature un animal idéologique. Donc, culture, idéologie et création sont interdépendantes.

new approach. This establishment cannot be realized except in relation to the uncovering and identification of some contradiction. This contradiction requires critical thinking which criticizes the status quo, and accordingly surpasses it. In this respect, we can say that critical thinking is an essential component of creative thinking.

Thus, we can regard creativity as the essence of the educational process which can change the traditional thinking skills, and the methodology of thinking as well as the strategies of evaluation.

(*) Paper quoted in "Creativity in English Teaching" CEDLT, Cairo, 1992.

there is a fixed, harmonious, natural order in which biological species are in harmony with each other on the one hand, and with nature on the other. But when he accepted the geological theories which are based on the changeable order of nature, he discovered that there is a contradiction: every kind of the living species adapts itself to the environment, yet the environment is always changing, notwithstanding, the kinds are fixed. In July 1837, ten months after his return to England, he began writing his observations on the changing of species. In September 1838 he had formulated a clear idea concerning the role of natural selection in the process of evolution. His reading of Malthus, theory of population contributed to the clarity of his thought. But in 1838, he was preoccupied with philosophical issues concerning the evolution of mankind, intellectually, emotionally and behaviorally. He discovered the connection between psychology and evolution. All this happened before writing his masterpiece "The Origin of Spieces", before September 1938, when he was reading Malthus, theory of population which led him to recognize the importance of natural selection. After that, he had nothing more to do except establishing the scientific basis which includes all these issues. This was not an easy task, it look a long time to be accomplished.

Now, we can come to the conclusion that the interdependence of sciences leads to the establishment of a

of critical thinking. Whenever they solve a contradiction or establish new relations among ideas they are developing creative thinking. Whenever they consider diverse points of view and accurately reconstruct them they are thinking both critically and creatively.

On the other hand, creativity as a product can only be appreciated as a means of changing the environment. This means that the teacher has to show the student the organic unity between science and technology.

Within this context, I would like to differentiate between two senses of creative thinking: the strong sense and the weak sense. The strong one is to test the new idea against the strongest objection and be ready to change it if the objection is based on a rational basis (dialogical thinking). The weak one is to defend the new idea as being an absolute.

There is a further issue that must be raised, that is, the problematic embedded in the concept of creativity in the sense that what is problematic implies a contradiction which has to be solved in a creative way.

For clarity's sake, we have an evidence from Darwin's thought. During his Beagle trip (1831 – 1836) Darwin recorded thousands of scientific notes which did not include a sign of his conception of evolution, for he was mainly concerned with geological matters. He was convinced that

rejected, because they were not logical according to Aristotelian logic, came to be accepted.

A third example: Once, we thought that light must be either a particle or a wave. Formal logic would not permit it to be both. Yet, Louis de Broglie has found out that light is both particle and wave.

Within this context, a new way of thinking and a new view of the very purpose of education should be called for which, I assume, is the creative thinking.

Hence, the question that has to be raised is the following:

How can we promote creativity in the education system?

First of all, we have to distinguish between creativity as a process and creativity as a product. Concerning creativity as a process, one has to teach the students how creative scholars in history, such as Socrates, Galileo, Bruno and Kant criticized their predecessors and what kind of cultural taboos they faced in their criticism. These scholars criticized the current ideas as a prelude to creativity. Thus critical thinking is involved in creative thinking and both constitute one organic unity. But this does not mean the elimination of either. In the classroom, whenever students are formulating a question, or analyzing a text or defining a term with clarity and accuracy they are developing the skills

on the principle of non-contradiction, that is, two contradictory statements cannot both be true. Hence, a true/false system has been elaborated in the education system which means that once an idea is true it remains so forever. But what happened in the history of ideas falsifies this system. For example, Newton's most famous scientific contribution was to unite heaven and earth which seemed to be independent and contradictory. The challenge to find some relationship between them stirred Newton. There was reason to believe that some unifying principle did exist. From Galileo, Newton knew that bodies should continue to move in straight lines unless disturbed by forces. Hence, the planets, set into motion somehow, should move in straight lines, whereas, according to Kepler, they move in ellipses around the sun. Some force must be deflecting the planets from straight line paths and this force was the sun that was acting as an attractive force on the planets.

Another example: in Euclidean geometry, properties of space existed absolutely and independently and were the supreme prototype of properties of the universe which were true, eternal and knowable by certainty. Hence, according to the principle or non contradiction no one dared think of negating or surpassing these properties. But in the 19th century non-Euclidean geometry emerged. Hence, we can conclude that the principle of non contradiction breeds dogmatic thinking. Moreover, paradoxes that were once

existing system, or an established way of life. And this concept includes" the acquisition of fixed outlooks, methods and rules for dealing with known and recurring situations". (P. 10). But this maintenance learning does not suit the global problems facing humankind. Here comes the second type of learning, that is, the innovative learning, or the ability to anticipate events and the participation in taking decisions.

Within this context, the authors oppose the passive role of man which is an outcome of applying the laws of biological evolution to the process of learning which, in their minds, is a wrong application because these laws are based on the concept of adaptation of the organism to environmental conditions. (P. 48).

On my own part, I prefer to distinguish between "culture of memory" and "culture of creativity" rather than "maintenance learning" and "innovative learning" for two reasons. First, there is an organic unity between learning and culture. Second, it is only over the last twenty years that the term "creativity" has become a global concern. It has become obvious that if we are to avoid catastrophes we must escape from absolute ideas and develop new ones.

Turning to my own distinction, one could say that "culture of memory" is based on an old fashioned thinking system that rotates round fixed concepts and absolute ideas which are legalized by the logic of Aristotle which is based

Creativity
A New Way of Thinking [*]

The greatest challenge facing education at the edge of the 21st century is the fact that the scientific technological revolution has exercised an exceptional impact on the life of modern man in general and on educators in particular. Aside from revealing new horizons, science and technology have also revealed global problems. This is why the relation of the above mentioned revolution to reason is itself becoming a global problem of our age.

Within this context we have to refer to the Club of Rome's report "No Limits to learning" which was a result of almost two years of work on "Learning Project". The authors of this report reached the conclusion that "small signs of a shift are evident". (P.4). In this connection they insisted on the need to put the human being at the center of the discussion of global problems and to shift the accent from problems of physical nature to human problems. Arguing about the absence of an "accent on man" the authors concluded that the so-called "human gap" was the result of this situation. And in order to bridge this gap the study of learning emerged.

Ensuing from the concept of learning, the authors distinguish between two types of learning: "maintenance learning" or conventional learning, that is, to maintain an

these two categories the child is capable of learning and acquiring the language and of being creative in formulating and constructing phrases and sentences in its discourse with the others, as well as in its attempts to change the environment.

Finally, we conclude that learning is not based on imitation, but that it originated in creativity, and that without creativity there could not have been imitation.

Notes:

* Paper submitted to the seminar on "Child & Creativity", Goethe Institute, January, 1994.

(1) H. Wallon, De l'Acte à la pensée, P.U.D. Paris, 1942.

(2) J. Piaget, Six Etudes de Psychologie, Gonthier, Genéve, 1964.

(3) M. Wahba, Philosophy of Creativity, Dar Al-Thakafa Al-Gadida, 1995.

status quo which is the product of the past. Hence, the "culture of memory" revolves round a "past vision". On the other hand, the "culture of creativity" transcends the status quo to a pro quo and, hence, it revolves round a "futuristic vision".[1]

Suppression of creativity occurs when we restrict ourselves to the "culture of memory". Hence, it is pertinent to ask what is the reason behind such restriction. The reason, in my opinion, lies in the "cultural taboos" which are imposed on the child's reason since the beginning of the educational and pedagogical process. Moreover, our justification of the "cultural taboos" is based on the illusion that the child's reason is passive and that it is dependent upon the information, which we feed into its mind and which stops at the sensory level and does not surpass it to the abstract, on the ground that abstraction is a difficult process for the child's intellect to attain at the early stages of childhood. This is Piaget's tradition which is still prevailing.

In order to eliminate this illusion, one should dig deep into how the child acquires and learns a language which it ignores. If the child's reason is passive and void of any content, how does it understand an expression or a word the meaning of which it ignores? The meaning, by its nature, is abstract and this means that the child's reason is equipped with the category of relation and that of abstraction. Due to

between the self and the other will emerge. But if we emphasize the notion of man as a "creative animal", the issue of how to discover and make use of man's creative abilities becomes the prominent one.

Now the question is: What is creativity?

Creativity is the ability of the human reason to establish new relations with the purpose of changing reality. Here I would like to mention the experiment of the artist and educator Habeeb Gorgy. He gathered a number of children and provided for them the atmosphere and the means of spontaneous self-expression without any kind of formal training and depending on the children's own imagination and inspiration. The educational principles of Habeeb Gorgy were adopted as the foundation of art education in Egypt with the purpose of promoting children's creativity through the methods of teaching art. Gorgy warned against filling children's minds with information because this, in his opinion, kills creativity. This warning shows the contradiction between the memory which is concerned with storing and retrieving information, and the creative ability which transcends mere memorization to the discovery of the new. In other words, one could say that there is a contradiction between the "culture of memory" and the "culture of creativity". This contradiction is inherent in the relation between both kinds of culture and time. The "culture of memory" revolves round the preservation of the

What is the nature of the relationship between the human being and the environment?

The answer to this question leads us to the origin of civilization. In my opinion, human civilization began with agriculture and not with hunting where man was in horizontal relation with the environment. This means that man was adapted to the environment, for he lived on hunting, slaughtering and eating animals. As he could not domesticate the animals, therefore, with time they became scarce with the change in the climate and animal migration, "food crisis" occurred in the hunting age. The way out of this crisis was for man to change his hunting age, that is, to change his relationship with the environment. Thus, man's horizontal relation with the enviroment became vertical, that is, man adapted the environment to his needs rather than being adapted to it. The result was the invention of the technique of agriculture which changed the environment and led to the phenomenon of food surplus which, in turn, gave rise to the system of distribution and control which caused the emergence of private ownership and the division of humans into owners and non-owners.

Based on this evolution, we can propose two definitions of the human being as a "creative animal" and as a "social animal". However, man is a "creative animal" before being a "social animal". If we give priority to the human being as "social animal", the issue of the relation

responsible for spreading the traditional view that the feeling of the self is a purely individual matter. Accordingly, it is assumed that the child, at the beginning of its life, is in a state of autism. After that the child passes through a stage of egocentrism before it can visualize the others in a situation of interpersonal relations.

On the contrary, Wallon thinks that the newly born child is not a closed entity, but is in relation with the other since the moment of its birth which the child communicates through its facial expressions and sounds which express its needs and desires and how these stimulate the response of others. This interrelation between the child and others continues until the age of three when the child faces an identity crisis and starts forging for itself an independent identity by emphasizing its ownership of objects. Hence, it seems that the child is closed within itself, whereas from the start the other is there, but it appears to be a stranger. However, this assumed stranger remains a partner of the child because it is the social self which the child absorbs within its own self.

We deduce from the controversy between Piaget and Wallon that the relation between the self and the other in the period of childhood, is not an issue of psychology but is rather a philosophical issue. If the other is the symbol of the society, and if the society is the result of the relation between the human being and the environment, the question then is:

Creativity and Children (*)

It is a very difficult task to outline a psychology of childhood. Jean Piaget spent more than forty years studying the "thought of the little child". However, Piaget admitted that he could not study the whole field comprehensively. The reason, in my opinion, is that childhood had not been studied in a psychologically systematic way before the beginning of the second half of the 18th century. The reason was to establish new educational systems which respect the specific characteristics of childhood. The movement came to a halt in the first half of the 19th century and was continued by Taine in France in 1876, and Darwin in England in 1877. However, the studies which dealt with the psychology of childhood, from its various dimensions, were expanded only in the 20th century. The most prominent founders and representatives of child psychology are Jean Piaget and Henri Wallon. Both have published several studies on children and both were opposed to each other. Wallon discussed Piaget's views about the child in his book "De l'Acte à la pensée", (1942) and Piaget commented on it in his book "Six Psychological Studies" 1945. In June 1946, the Journal of Psychology, edited by Youssef Mourad, published an article written by Wallon for the Journal entitled "The Effect of the Other in the Formation of the Self". In this article, Wallon outlines his theory of childhood in view of its difference from Piaget's. He says that Piaget is

will create millions of new writers, artists, scientists and philosophers. In one word, we can say that cybernetics will reveal what is inherent in the human mind, that is, creativity, or "intellectual originally", as Norbert Wiener says in his book "The Human Use of Human Beings".

(*) Paper presented at the "International Week of Philosophy of Art", Argostolion, Cephalonia, September, 1976.

Now, one has to ask:

What is the root of this scientific myth which is called intelligence?

It is of a socio-economic nature, that is to say, of the nature of class societies. Intelligence tests are an outcome of these class societies. So, to get rid of this scientific myth, social and technological revolutions are a must. Through social revolutions we are convinced more and more of the equality of human beings. And if technological revolutions cope with the social revolutions, incarnation of equality can be realized. In this case, all human beings will be creative. I may be accused of propagating another scientific myth. But a hasty look at cybernetics is a proof against this accusation. It is, indeed, beyond question, that the future of technology is tied up above all with cybernetics. For several years, scientists, specializing in cybernetics, have been discussing the potentialities of the future technology and the prospects for its interdependence with man. The outcome of these discussions is that human mind is not a calcu lating machine, or a memorizing machine, but is capable of being creative. So, the task of cybernetics is not supposed to duplicate talent genius, but to bring about the best possible conditions for opening up these faculties of man. The task of modeling the brain is called forth by the desire to eliminate exhausting mechanical operations which only waste the brain and bring no creative joy. Thus, cybernetics

Now, a question should be raised:

Why do we consider a creative minded person as a rare phenomenon and identify him as being genius?

It is owing to a scientific myth that differentiates between intelligence and mind. My own point of view is that intelligence is a non scientific term, whether we define it as the ability of adapting behavior to circumstances, or as the ability of formulating new relations.

The first definition means that human behavior is passive, and that human being is an adaptive creature, whereas he is not because he surpasses the environment through changing it, and that is why we prefer to consider the human being as a non adaptive being.

As for the second definition, intelligence does not differ from mind as long as formulation of new relations is an essential function of mind. And in this case we commit a fatal mistake against human beings when we say that one is more intelligence than the other. Life history of the so-called genius confirms this statement. Take Einstein, for example, nothing in Einstein's early history suggests dormant genius. On the contrary, the one feature of his childhood about which there appears no doubt is the lateness with which he learned to speak. It is said that a good deal of his genius lay in his courage to challenge accepted axioms and beliefs, that is to say, accepted scientific relations.

Reflection is not receptive but active, in the sense that it enables man to surpass what is conventional. But this surpassing is performed in a humanized way. In this sense, human mind subjectivies what is objective and objectivies what is subjective. And in this sense, I interpret Protagoras' statement, "Man is the measure of everything". Here, Protagoras said it as a philosopher, but what about artists? The same. Tolstoi, in the proofs of 24th March, 1889, confirmed this statement. He says, "What the artist says will deserve the name of art only if he understands and feels something which no one else has ever seen, understood, or felt, but at the same time, it must be something which is necessary of the whole mankind to see, understand and feel".

What about science?

It is needless to say that scientific knowledge is in evolution and this is due to the dialectical relation between the subject and the object. Mere perception of the objects never operates alone; we only formulate scientific knowledge when we add something to perception. And what is added is precisely an ensemble of logico-mathematical framework which surpasses the perceived objects.

Thus reflection is one and whether it is practiced in philosophy or art or science. It is not a mere reproduction of reality, but a creation of reality. Consequently, creative activity is not only essential to art, but to all fields of human knowledge. And this means that the human mind is, by its very nature, creative.

Human Mind & Artistic Creativity (*)

This paper is presented to show to what extent human mind is capable of creative activity through an investigation of artistic creativity.

It is usually said that creative activity is limited to artistic creativity. According to Freud the concept of unconscious psychic activity enables us to get the first glimpse into the nature of poetic creativeness. He conceived artistic creativity as a product of a regression to infantile modes of thought or experience, and therefore he had assigned a special role to art as the product of a singular being capable of remaining in touch with his earliest period of life and employing those early experiences in his art. Judging from the model of the study of Leonardo, Freud concludes that the artist produces his major works out of contact between a precipitating experience and a memory of childhood. In this way, the artist creates a new synthesis, and this synthesis, in my own opinion, represents a kind of reality which is reflected in the mind thanks to the categories that are indispensable for our act of creativity, that is to say, the category of relation and the category of transcendence.

What is meant by reflection within the scope of these two categories?

sense, the theory becomes problematic, the is, it seems to be true but it might not be so if examined in a critical way. From this perspective, I reject what is called the problem solving technique for two reasons:

First, problem solving means there is a problem and there is a solution. But does any problem have a solution? The problem might be pseudo and accordingly the search for a solution becomes an illusion.

Second, in case it is a real problem, solving it is achieved through a certain traditional pattern. As an example, if you face a problem with your car you can go immediately to the expert, that is, the mechanic and he will repair it according to specific rules that he knows well.

Here, there is no creativity. But if he finds out that there is a contradiction between what he knows and what happened to your car then his traditional knowledge does not fit. He finds himself facing a problematic that needs creative thinking to be solved.

(*) Creativity Bulletin, No. 14, 1993, CEDLT, Ain Shams Univ., Cairo.

very nature. This means that suppressing creativity is, in its essence, a dehumanization of the human being.

Now a question has to be raised: What suppresses creativity? Two factors: Cultural taboos and the school system.

Cultural taboos hinder critical thinking and consequently, creative thinking which is not separated from it.

Concerning the school system, it is based on what I call the "culture of memory", that is, theories are given to the student as if they were an absolute truth. And thus the student is convinced that there is only one answer. And this has its impact on the exams through what is known as "the model answer". Consequently, the student is bred on dogmatic thinking which contradicts the creative thinking which seeks alternatives.

Now, the question is: How can we enhance creativity?

In order to answer this question one has to define creativity. My own definition is based on my concept of the emergence of human civilization, as I have already mentioned. And from this perspective creativity is the ability of human reason to establish new relations for the purpose of changing reality. But these new relations cannot be established without criticizing the current relations. But what is the cause that is behind this criticism?

I think the cause is due to disclosing a certain contradiction within an established theory. And in this

contrasted types of mental tests. The High IQ is especially good at intelligence tests, but relatively weak in tests to which Getzels and Jackson refer as tests of "creativity". The "High Creative" are the reverse; they are especially good at the creativity tests but relatively low in IQ. This paradox between the two tests lead us to the conclusion that intelligence, in case it is high, hinders creativity. In this sense, promoting intelligence means destroying creativity, and such sense goes against the essence of civilization, that is, creativity. It is well known, anthropologically, that civilization was born as a result of man's creation of the agricultural technique which changed the environment, that is to say, changing it from a non-agricultural environment to an agricultural one that produces an amount of food which exceeds the needs of man, this amount can be stored in order to face the food crisis if it occurs. And this crisis occurred during the hunting age as a result of man's submission to the environment. But when the food crisis happened as a result of scarcity of animals and the inability to tame them, man began to re-think his submission to the environment in order to transcend this food crisis, and man changed his relationship with nature. Instead of having a horizontal relationship with nature, he changed it into a vertical relationship, that is to say, changing nature to satisfy his increasing needs. This change of nature could only be achieved through creativity. Thus, man is defined as a creative animal and consequently, reason is creative by its

Introducing the Concept of Creativity

It is only the last twenty years that the term "creativity" had become a global concern. But psychologists, up till now, have not agreed on a specific definition. The reason for this disagreement, in my own point of view, is due to the confusion between the concept of "intelligence" and that of "creativity". And this is why one has to dig deeper into the concept of intelligence to see whether it is legitimate to insist on it.

Looking at the history of the concept of intelligence, beginning from its emergence at the beginning of this century, one could easily discover that the current definitions could be applied to the concept of "reason" itself. Whether intelligence is defined as the ability of adjustment to achieve a specific purpose, or as the ability of abstraction, it seems that both definitions are applicable to reason. Therefore this dichotomy between intelligence and reason is not justified, and thus we could be satisfied with the concept of reason.

There is a further cause for excluding the concept of intelligence in relation to the concept of creativity. Getzels and Jackson based their research on a distinction between two types of child: the "High IQ" and the "High Creative". They defined this distinction in terms of scores on two

Wahba's Papers

Universalism means to see the cosmos from within due to the space travel which is the result of scientific and technological revolution. Globalization is an outcome of universalism, that is, to see the earth from the cosmos and in this case the earth seems to be one without divisions. Consequently, interdependence between nations and peoples is a necessity. This triad includes contradictions. The contradiction embedded in universalism is that man, in spite of being a part of the whole, is capable of seeing the whole, that is, the cosmos. The contradiction embedded in globalization is between surpassing religious fundamentalisms and cultural identities though they are dominant. The contradiction embedded in interdependence lies in the refusal of the classical concept of the absolute independence of the state. And if creativity cannot be practised without contradictions then creativity can only be realised by surpassing these contradictions embedded in the triad. In this case the triad becomes a quartet.

Within this context, radical change in the educational system is a must, and this manifesto is a mere instrument of the would be change.

At last, this book is formed of two parts. The first part is written in Arabic and the second in English, and both parts are a collection of papers written by the two editors.

The Editors

Preface

This book is a collection of papers selected from five seminars on "Creativity in Education". The first seminar was on "Creativity and General Education" organized in collaboration with the "Centre for Educational Research and Developmen" in 1989. The other four were organized in collaboration with Goethe Institute in Cairo. A seminar on "Creativity in school" in 1990. Another on "Creative leaders in a changing world" in 1991. A third on "Creativity and the child" in 1994. A fourth on "Creativity and the Development of the Faculties of Education" in 1995.

The selected papers constitute what may be referred to as a "Manifesto", that is, the "Document - Program". This means that the manifesto implies a theory and praxis in the field of "Creativity in Education". In this case we could adopt two definitions: one is theoretical and the other is operational.

This manifesto is a result of a scientific collaboration between Egyptian and German Academics. Its aim is to transfer learning from the culture of memory to the culture of creativity. And this transfer is a must not only because human civilization is a result of creating the agricultural technique but also because the third Millenium is controlled by what is called "The Future Quartet" in which creativity is an outcome of universalism, globalization, interdependence and creativity.

CONTENTS

MANIFESTO
of
CREATIVITY
in
EDUCATION

Edited by

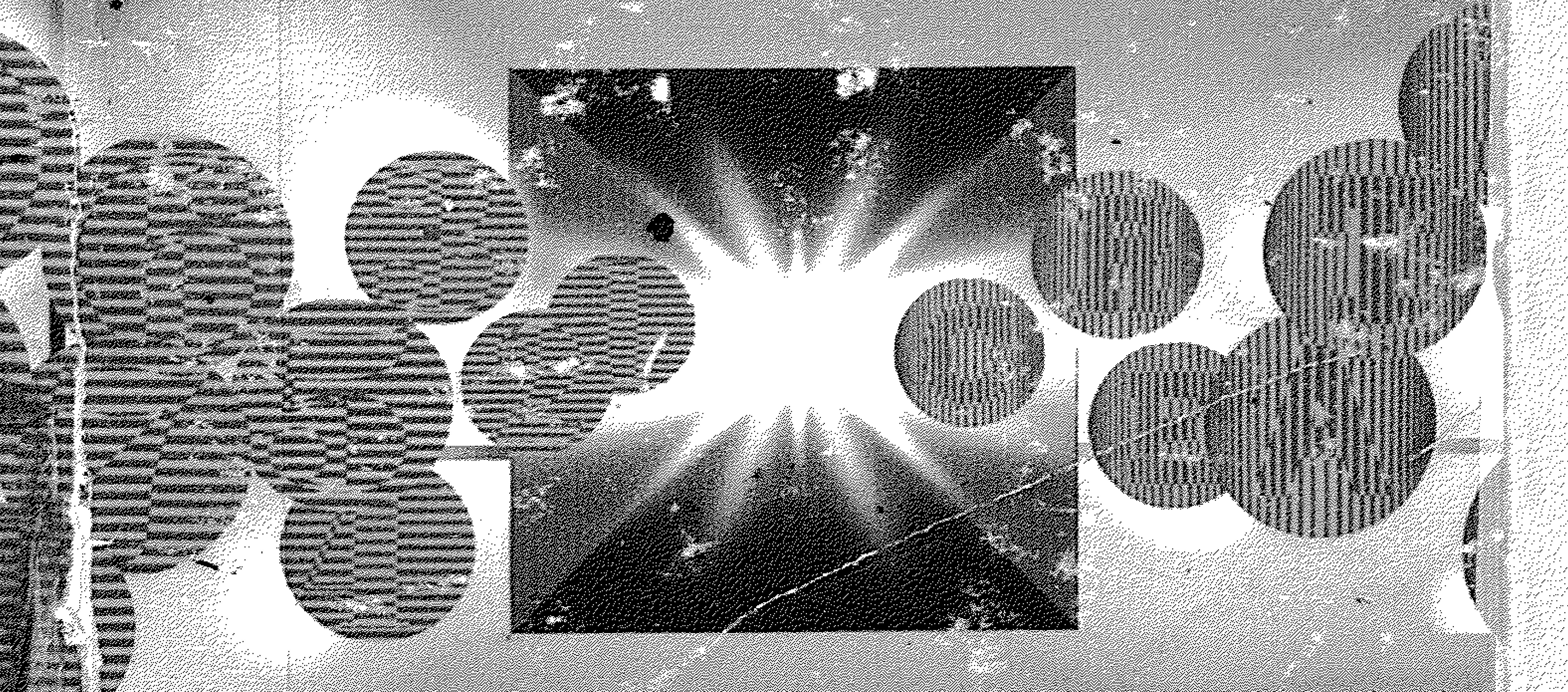
Mourad Wahba & Mona Abousenna

Manifesto
of

CREATIVITY IN EDUCATION

Edited by

Mourad Wahba
Mona Abousenna



دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
عبده غريب